

„SELBSTDARSTELLUNG IM TEAM“

Eine empirische Untersuchung
von Präsenzfiguren
in der betrieblichen Ausbildung von Mechatronikern

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Nikolina Hartmann-Pustički

Angenommen im Frühjahrssemester 2017
auf Antrag der Promotionskommission
bestehend aus

Prof. Dr. Heiko Hausendorf
(hauptverantwortliche Betreuungsperson)

Prof. Dr. Reinhard Fiehler

Zürich, 2019

Anmerkung und Danksagung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine angepasste Version meiner Dissertationsschrift, welche ich am Deutschen Seminar der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Dezember 2016 eingereicht und am 16. März 2017 verteidigt habe. Sie ist als Open-Access-Veröffentlichung bewusst gewählt: Die Untersuchungsergebnisse sollen zugänglich sein und die digitale Verfügbarkeit soll die Lektüre und Recherche erleichtern.

Für das Zustandekommen, die Entwicklung und Formung der vorliegenden Untersuchung waren die Unterstützung, Kritik, wertvollen Kommentare und der Rückhalt Vieler unentbehrlich, wofür ich mich an dieser Stelle – wenn auch nicht bei allen namentlich – aufrichtig bedanken möchte.

Mein besonderer Dank gilt allen freiwilligen, anonym bleibenden (damaligen) Auszubildenden, den Fachausbildern und Meistern, dem damaligen Ausbildungsleiter sowie allen weiteren Ausbildungsbeteiligten, welche mit Interesse und Entgegenkommen mein Projekt bereichert haben. Ohne ihre Bereitschaft zur Datenerhebung und Zustimmung zur Datenauswertung wäre diese Studie nie entstanden.

Ich danke Prof. Dr. Heiko Hausendorf, der die Arbeit begleitet, betreut und mir alle wissenschaftliche Freiheit gelassen hat. Für das entgegengebrachte Vertrauen, alle Hinweise und Unterstützung danke ich ihm herzlich.

Für zahlreiche wertvolle Anregungen, die sehr genaue Lektüre und den kollegialen Rückhalt während der gesamten Schaffenszeit danke ich herzlich Prof. Dr. Reinhard Fiehler, dem Zweitgutachter dieser Arbeit.

Sehr herzlich danke ich Dr. Reinhold Schmitt, der diese Studie von der Grundidee bis zum Abschluss fortwährend fachlich sowie sozial begleitet, betreut, unterstützt und geprägt hat. Reinhold, danke für alles!

Dem Institut für Deutsche Sprache in Mannheim, bei dem ich als wissenschaftliche Mitarbeiterin angestellt war und in dessen Rahmen die Weichen für mein Dissertationsprojekt gestellt wurden, bin ich für jede Unterstützung zu Dank verpflichtet. Den Mitarbeitern des Archivs für Gesprochenes Deutsch danke ich für die Bereitstellung der Aufnahmegeräte und Einweisung in den Umgang mit dem technischen Equipment. Darja Enns danke ich für ihre Hilfe und gemeinsame Zeit im Feld.

Meiner Familie, besonders meinen Eltern und meinem Mann, danke ich für ihren bedingungslosen und beständigen Rückhalt, ohne den ich mir dieses langwierige Unterfangen nicht hätte erlauben können.

Mannheim, im Mai 2019

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Ausgangspunkte der Untersuchung	3
2.1	IN MEDIAS RES	3
2.2	ETHNOGRAPHISCHER RAHMEN	7
2.2.1	Die Ausbildungswerkstatt als Feld	7
2.2.2	Die Ausbildungswerkstatt als Teil des Unternehmens	9
2.2.3	Zusammensetzung des untersuchten Teams	11
2.2.4	Genese des Untersuchungsgegenstandes	14
2.3	GEGENSTANDSKONSTITUTION	16
2.3.1	Selbstdarstellung als interaktive Anforderung	16
2.3.2	Voranalytische Konzeptualisierung: Zur Fragestellung und zum Vorgehen der Untersuchung	18
3	Präsenzfiguren in betrieblichen Ausbildungskontexten	21
3.1	BETRIEBLICHE AUSBILDUNG IM FORSCHUNGSKONTEXT	21
3.1.1	Zum Aufbau von betrieblicher Ausbildung	21
3.1.2	Betriebliche Ausbildung in der empirischen Forschung	24
3.1.3	Abgrenzung der vorliegenden Untersuchung	28
3.2	THEORETISCHE UND METHODISCHE ZUGÄNGE	34
3.2.1	Voraussetzungen für eine Methodenreflexion	35
3.2.2	Abgrenzung zu Ansätzen aus dem Bereich der empirischen Linguistik	37
3.2.2.1	Funktionale Pragmatik	38
3.2.2.2	Konversationsanalyse	40
3.2.3	Anwesenheit, Präsenz und Wahrnehmung	43
3.2.4	Positionierungsaspekte in der sozialen Interaktion	54
3.2.4.1	Sozial-räumliche Positionierung	56
3.2.4.2	Diskursive Positionierung	59
3.2.5	Implikationen für das nachfolgende Vorgehen	63
3.2.6	Multimodale Interaktionsanalyse	65
3.2.6.1	Gegenstandsbestimmung: MIA vs. KA	66
3.2.6.2	Interaktionstheoretische Grundlagen der MIA	70
3.2.6.3	Anwendbarkeit neuer Methoden: (Rekurrente) Mehrebenenanalyse	71
3.2.7	Das Konzept Präsenzfigur	77
3.2.7.1	Ursprünge des Konzepts	77
3.2.7.2	Versuch einer modifizierten Methodenkombination	83
3.2.8	Anmerkungen zum Aufbau der Analysen	86
3.3	KORPUS	91
4	Räumlicher Aufbau der Ausbildungswerkstatt	104
4.1	Gründe für eine Auseinandersetzung mit räumlichen Aspekten	104
4.2	Gesamtaufbau der Ausbildungswerkstatt	106
4.3	Der projektbezogene Arbeitsbereich	107
4.4	Erste Einsichten in den belebten Raum	109
5	Fallanalysen	112
5.1	PETER	112
5.1.1	Individuell-reflexive Präsenzaspekte im Teamkontext	113
5.1.1.1	Fallanalyse 1: „isch weiß gar net wie_s funktioniert“	114
5.1.1.2	Fallanalyse 2: „anhang auch?“ „nein.“	130
5.1.1.3	Fallanalyse 3: „schaltplan? (.) den kenn isch auswendisch.“	143
5.1.2	Angst-Display im Prüfungskontext – Fallanalyse 4	156
5.1.2.1	Rekonstruktion	157
5.1.2.2	Zusammenführung	174

5.1.3	Teaminterne Statusdifferenzierung im <i>peer-group</i> -Kontext – Fallanalyse 5	180
5.1.3.1	Rekonstruktion	181
5.1.3.2	Zusammenführung	187
5.1.4	Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale	193
5.1.4.1	Falltranszendierende Präsenzmotivierung.....	194
5.1.4.2	Chancen und Risiken der Selbstdarstellung	196
5.2	HANNES.....	199
5.2.1	Darstellung von Selbstlob und Kontrolle im Teamkontext – Fallanalyse 6	199
5.2.1.1	Rekonstruktion	202
5.2.1.2	Zusammenführung	218
5.2.2	Teaminterne Kooperation und kompetenzbezogene Statusdifferenzierung.....	224
5.2.2.1	Selbstorganisierte Fehlerkorrektur als Interaktionskontext	224
5.2.2.2	Reanalyse: „allein der STROMlaufplan? schon FALSCH.“	225
5.2.3	Individuelle Sichtbarkeit, Situationssensitivität und antizipatorisches Handeln.....	233
5.2.3.1	Gruppenprüfung als situativer Kontext.....	233
5.2.3.2	Fallanalyse 7: „also ich bin der johannes ENGEL,“	236
5.2.4	Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale	255
5.3	CHRIS.....	258
5.3.1	Methodische Anmerkung	258
5.3.2	Herstellung individueller Unscheinbarkeit im Teamkontext.....	259
5.3.2.1	Zum interaktionsarchitektonischen Aufbau	259
5.3.2.2	Sozialtopografie und Raumnutzung	260
5.3.2.3	Spontan initiierte Teambesprechung als Kontext	262
5.3.2.4	Fallanalyse 8: „was wollt_ich jetzt SAGN?“	264
5.3.3	Orientierung an Subalternität gegenüber Statusgleichen – Fallanalyse 9	290
5.3.3.1	Part I: Der Anlagenaufbau.....	290
5.3.3.2	Part II: Während des Präsentationsvollzugs	296
5.3.3.3	Zusammenführung	300
5.3.4	Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale	304
5.4	MAXI	306
5.4.1	Raum als Ressource: Konfliktbearbeitung mittels Weggehen und Wiederannäherung	307
5.4.1.1	Institutionell initiierte Wochenplanung als situativer Kontext.....	307
5.4.1.2	Fallanalyse 10: „wenn ihr nicht WISST was ich mein, frag ich den WEber selbst.“	309
5.4.2	Online-analytische Kompetenz und Wahrnehmungswerbung.....	327
5.4.2.1	Spontan initiierte Teambesprechung als Kontext	328
5.4.2.2	Fallanalyse 11: „s_muss ich jetzt ma WIRklich sagen,“	329
5.4.3	Rückstufung von Individualrelevanzen im Prüfungskontext – Fallanalyse 12.....	346
5.4.3.1	Part I: Vor Präsentationsbeginn.....	346
5.4.3.2	Part II: Während des Präsentationsvollzugs	352
5.4.3.3	Zusammenführung	357
5.4.4	Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale	360
6	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	361
6.1	Resümee der Präsenzfiguranalysen	361
6.2	Geltungsbereich der rekonstruierten Präsenzfiguren	364
6.3	Selbstdarstellung als paradoxe Anforderung.....	366
6.4	Ausgang der Ausbildungsphase und mögliche Zusammenhänge.....	367
6.5	Von Selbstdarstellung zu Selbstprofessionalisierung	368
6.6	Chancen und Risiken von Ausbildung im Team.....	370
6.7	Anwendungsbezug und Ausblick	373
7	Literatur.....	376
8	Anhang	I
8.1	Übersicht der verwendeten Transkriptionszeichen.....	I
8.2	Übersicht der verwendeten Transkriptausschnitte.....	II
8.3	Rechtliche Anmerkungen.....	XXV

1 Einleitung

Der Vollzug von betrieblicher Ausbildung ist Interaktion, die von Ausbildungsbeteiligten durch sozialen Austausch situativ hergestellt wird. Eine interaktive Herstellung von Ausbildungsalltag stellt Beteiligte vor ausbildungsbezogene Anforderungen, die nicht immer als solche erkennbar sind. Ausgehend von ethnographischen Einsichten und der Auseinandersetzung mit den Audio- und Videoaufzeichnungen, die während meiner Feldphase in der Ausbildungswerkstatt eines Produktionsunternehmens mit zum Zeitpunkt der Datenerhebung 129 Auszubildenden entstanden sind, soll nachfolgend ein Aspekt näher untersucht werden, der als *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* begrifflich gefasst werden soll. Dieser Aspekt zeigt sich als ein ethnographisch beschreibbares, empirisch bezeugbares Phänomen im Alltag von teambasierter betrieblicher Berufsausbildung. Er soll mithilfe einer Methodenkombination, die eine multimodal interaktionsanalytischen Perspektive mit dem methodologischen Konzept der Objekten Hermeneutik zusammenführt, empirisch basiert in den Fokus der vorliegenden Untersuchung rücken. Die vorliegende Arbeit versucht somit verschiedene wissenschaftliche Disziplinen zusammenzuführen. Auf der Basis hermeneutisch-interpretativer Konzepte der qualitativen soziologischen Forschung und die Multimodalität der Interaktion einbeziehenden Interaktionsanalyse aus dem Bereich der empirischen Linguistik fokussiert die vorliegende Untersuchung einen gesellschaftlich relevanten Bildungsbereich, nämlich den des dualen Ausbildungssystems der BRD und hier wesentlich den betrieblichen Ausbildungsbestandteil.

Dass der Aspekt der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* einen zentralen Stellenwert in der vorliegenden Arbeit einnehmen soll, entspringt nicht etwa einem theoriegeleiteten Forschungsinteresse, sich mit diesem Thema im Ausbildungskontext auseinandersetzen zu wollen. Vielmehr folgt diese Fokussierung unweigerlich jenen Phänomenen, die während meines ethnographischen Aufenthalts in einem Ausbildungsbetrieb im Verhalten der Ausbildungsbeteiligten wiederkehrend aufgefallen sind und sich auch im dokumentierten Material wiederfinden. Damit resultiert die Aufgabe, Facetten einer interaktiven Anforderung untersuchen zu wollen, aus einer phänomenologisch orientierten Sicht auf den sozialen Alltag in betrieblichen Ausbildungskontexten eines Großunternehmens im rheinfränkischen Sprachraum heraus.

Da sich der erwähnte Aspekt begrifflich nur schwer fassen lässt, jedoch einer Bezeichnung und Form bedarf, um ihn nachfolgend beschreiben zu können, fiel die Wahl auf den Begriff der „Selbstdarstellung“. Davon ausgehend möchte ich somit den sich andeutenden Aspekt im Nachfolgenden begrifflich als *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* im betrieblichen Ausbildungskontext aufgreifen.

Diese Untersuchung widmet sich auf empirischer Basis der interaktiven Präsenz von Auszubildenden. Es ist der faktische Vollzug, der hier in den Vordergrund rückt. Die interaktive Präsenz eines Auszubildenden scheint für den Ausbildungsverlauf eine

wichtige Rolle zu spielen, da sie mit zu den relevanten „persönlichkeitsspezifischen Voraussetzungen ([wie] soziale Kompetenz, Motivation, kommunikative Fähigkeiten, reife Formen des moralischen Urteils)“ gezählt werden kann (Lappe 2006:81).

Für die vorliegende Untersuchung soll daher zentral das Konzept der *Präsenzfigur* nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) aufgegriffen werden. Da es sich bei diesem Konzept ursprünglich um ein monomodal ausgerichtetes, auf verbal-vokale Realisierung beschränktes Konzept zur Beschreibung von interaktivem Verhalten innerhalb eines spezifischen Präsenzrahmens handelt, soll das ursprüngliche Präsenzfigurkonzept auf der Grundlage der erhobenen Videodaten multimodal erweitert und reflektiert werden.

Die Arbeit möchte dazu beitragen, teambasierte Ausbildung im betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung aus einer linguistisch geprägten Perspektive zu sehen, die eine multimodal interaktionsanalytische mit einer hermeneutisch-interpretativen Herangehensweise verbindet. Ein wesentliches Interesse dieser Untersuchung ist es, einen detaillierten Einblick in interaktive Verfahren zu geben, mit denen angehende Mechatroniker ihre teambasierte Ausbildung am Lernort Betrieb meistern. Damit soll auch gezeigt werden, dass neben wirtschaftswissenschaftlich oder pädagogisch ausgerichteten Forschungen auch die linguistische Interaktionsforschung einen Beitrag zu einem gesellschaftlich und wirtschaftlich relevanten Bereich wie der dualen Berufsausbildung leisten kann.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Als Einstieg erfolgt eine ethnografische Auseinandersetzung mit dem Feld und dem sich daraus entwickelnden Gegenstand der Untersuchung (Kap. 2). Im darauffolgenden Kapitel 3 wird auf die Einbettung in den aktuellen Forschungskontext eingegangen. Hier soll die Arbeit von früheren Untersuchungen abgegrenzt und das eigene Forschungsdesign entfaltet werden. Der weitere Verlauf des Kapitels widmet sich den methodischen Zugängen. Der Einblick in die zentralen Konzepte sowie methodischen Vorgehensweisen erfolgt hier. Dem folgt eine Auseinandersetzung mit dem räumlichen Aufbau des dokumentierten Feldes, um den Einstieg in die Analysen zu erleichtern (Kap. 4). Kapitel 5 beinhaltet den empirischen Teil der Arbeit. Exemplarisch werden zwölf Ausschnitte aus dem Korpus, d.h. der von mir erhobenen Video- und Audiodaten authentischer Ausbildungssituationen, analysiert. Sie sind gegliedert nach den vier Mitgliedern einer Ausbildungsgruppe. Es handelt sich dabei um angehende Mechatroniker im zweiten Ausbildungsjahr, die den betrieblichen Teil ihrer dualen Berufsausbildung gemeinsam im Team absolvieren. Das Resümee der Arbeit (Kap. 6) fasst die Ergebnisse der Analysen knapp zusammen und interpretiert sie in Bezug auf die eingangs formulierte Frage (in Kap. 2.3). Die Arbeit schließt mit einer kurzen anwendungsbezogenen Empfehlung für den ausbildenden Betrieb.

2 Ausgangspunkte der Untersuchung

2.1 In medias res

Bevor wir näher auf den Untersuchungsgegenstand eingehen, wollen wir zu Beginn den Blick auf eine für die Ausgangslage dieser Arbeit relevante Situation richten, die sich während meiner Feldphase vollzog:

Es ist kurz vor acht Uhr früh. Ich befinde mich zusammen mit der für mich im Fokus stehenden Ausbildungsgruppe, bestehend aus den Auszubildenden Chris, Hannes, Maxi und Peter¹, in einer uns fremden Ausbildungswerkstatt. Für diesen Mittwochvormittag sind Projektpräsentationen und Fachgespräche angesetzt, die auf dem Gelände eines betriebsfremden Werkstoffherstellers stattfinden.

Hier vollzieht sich eine obligatorische Prozedur, die zu diesem Zeitpunkt alle angehenden Mechatroniker im zweiten Ausbildungsjahr der gleichen Berufsschule durchlaufen. Sie bildet einen relevanten Bestandteil ihrer Zwischenprüfung. An diesem Tag vergeben externe Prüfer, die selbst Fachausbilder in anderen Betrieben oder Berufsschulen sind, Noten, die sich nicht nur auf die einzelnen Auszubildenden, sondern auch auf deren Fachausbilder auswirken werden. Implizit kann von diesen Noten ebenso abhängen, wer innerhalb seiner Ausbildungsgruppe potentiell in den Genuss einer Ausbildungszeitverkürzung kommen könnte.

Innerhalb der Ausbildungswerkstatt bewegen sich unterschiedlichste Personen. Es herrscht reger Betrieb. Der Geräuschpegel ist hoch. Laufende Maschinen und technische Anlagen produzieren Lärm. Gesprochen wird kaum. Auszubildende², Ausbilder, Berufsschullehrer und Prüfer laufen zwischen den Werkbänken umher, betreten und verlassen Räume, beschäftigen sich mit dem Auf- oder Abbau von Geräten, orientieren und koordinieren sich miteinander, warten oder blicken im Raum umher und schauen anderen bei ihren Aktivitäten zu.

Inmitten dieses Trubels stehen an einer der vielen Werkbänke die für mich relevanten Auszubildenden, die wenige Minuten vor ihrem Präsentationsbeginn wortkarg mit dem Aufbau ihres gemeinsamen Gruppenprojekts befasst sind. Eine technische Anlage (ein Förderband), die sie selbst konzipiert und gebaut haben, steht vor ihnen auf der Werkbank. Ihre Funktionsweisen sollen sie heute zum ersten Mal einem Fachpublikum vorstellen. In dieser für sie unvertrauten Umgebung bereiten sie sich auf die Präsentation der praktischen Funktionen vor, d.h. auf ihre gemeinsame Prüfung als Team, welche sie gleich vor einem dreiköpfigen, die Auszubildenden bewer-

¹ Bei den Namen Chris, Maxi, Hannes, Peter, Weber, Rieß etc. handelt es sich um Pseudonyme. In dieser Untersuchung besitzen alle Auszubildenden, Ausbilder sowie andere ausbildungsbezogene Personen etc. aus Datenschutzgründen verfremdete Namen bzw. Bezeichnungen. Dieses Vorgehen dient als spezifische Maßnahmen zur Wahrung der Interessen der dokumentierten Personen.

² In dieser sowie in ähnlichen Formulierungen sind weibliche Auszubildende immer mit eingeschlossen. Dies bezieht sich auf diese, die nachfolgenden sowie auf alle vorgängigen Formulierungen.

tenden Prüfungskomitee bestreiten müssen. Theoretisch gibt hier ein Prüfungsplan den Ablauf vor, die praktische Umsetzung obliegt jedoch der Aushandlung der Beteiligten, d.h. der gemeinsamen Herstellung in situ selbst. Schauen wir dazu nun genauer auf das Handeln der Teammitglieder.

Bereits die Vorbereitungsaktivitäten jedes einzelnen Gruppenmitglieds lassen individuelle Unterschiede zwischen den Auszubildenden erkennen. Diese zeigen sich darin, wie die Teammitglieder einzeln um die technische Anlage herum agieren, wie sie sie manipulieren und wie sie (eingebettet durch dieses Tun) in diesem speziellen Prüfungskontext als Individuen und als Mitglieder eines Teams interaktiv präsent sind. Ein erstes Standbild lässt uns die Situation ausschnittsweise besser nachvollziehen:



Genauer zeigt sich in der Vierergruppe Folgendes: Der siebzehnjährige Chris steht ein Stück vom Förderband entfernt und befindet sich damit etwas abseits der anderen Gruppenmitglieder. Er steht – die meiste Zeit mit verschränkten Armen – an der rechten Ecke der Werkbank. Nur selten nimmt er seinen Blick vom Förderband und bewegt sich dabei minimal entlang. Er steht überwiegend mit seiner linken Hüfte an die Ecke der Werkbank gelehnt und wirkt damit auf eine gewisse Weise unscheinbar im Vergleich zu den restlichen Teammitgliedern.

Links neben ihm steht Maxi. Während der Vorbereitungsphase zieht sie an verschiedenen Kabeln und kontrolliert einige Anschlüsse des Geräts. Sie steht näher an der technischen Anlage als Chris. Maxi blickt häufiger zwischen Peter und Hannes hin und her, während sie überwiegend mit einer Hand in die Hüften gestützt dasteht. Wie Chris bewegt auch sie sich nur minimal entlang der Werkbank.

Weiter links, neben Maxi, steht Peter. Er folgt den Leitungen, welche entlang der Anlage verlegt sind, überwiegend mit dem Blick. Er steht dabei am linken Ende des Förderbandes, schaukelt von einem Bein auf das andere und schaut von Zeit zu Zeit zu Hannes, Maxi, Chris und dann wieder suchend im Raum umher.

Hannes, der vierte Auszubildende dieser Gruppe, befindet sich als einziger in permanenter Bewegung. Wie bei Peter und Maxi ist sein Blick ebenfalls auf die Leitungen

und Verschlauchungen der Anlage gerichtet. Anders als die anderen beiden scheint er jedoch fast ausschließlich auf das Förderband fixiert: Er fasst es mit großen Bewegungen an, inspiziert es gründlich. Zu seinen Gruppenmitgliedern oder anderen Anwesenden schaut er kaum, er scheint gänzlich in sein Tun versunken. Er nimmt Kabel in die Hand, beugt seinen Oberkörper mehrfach über das technische Gerät, betätigt Schalter auf dem Tasterfeld der Anlage und vollzieht verschiedene mechanische Tätigkeiten mit unterschiedlichen Werkzeugen. Mit einem Schlauchschneider in der Hand läuft Hannes dann rasch im Raum umher. Schnellen Schrittes verlässt er die Werkbank, holt Werkzeug, manipuliert damit an der Anlage, bringt es wieder zurück. Während er weggeht und wieder zurückkommt, folgen ihm Maxis und Peters Blick. Sie überlassen ihm körperlich jedes Mal wortlos den direkten Zugang zum Förderband.

Während dieser Aktivitäten steht den Auszubildenden bereits einer der drei Prüfer gegenüber, d.h. er befindet sich auf der anderen Seite der Werkbank. Mit verschränkten Armen wartet er auf den Beginn der Präsentation und schaut den Auszubildenden bei ihren Vorbereitungsaktivitäten zu. Auch wenn die Prüfung noch nicht begonnen hat und nicht gesprochen wird, produziert die Präsenz der Auszubildenden, d.h. die Spezifik ihres innerhalb des situativen Rahmens eingebetteten Verhaltens, bereits Auffälligkeit bzw. Sichtbarkeit für Außenstehende und Betrachter. Die Unterschiede in der Präsenz, die sich von Hannes über Maxi und Peter bis hin zu Chris zeigen, werden hier deutlich. Zusammengefasst wirkt dies bereits vor Prüfungsbeginn auf die Wahrnehmung evaluationsrelevanter Beteiligter ein.

Als der zweite Prüfer dann an die Werkbank herantritt, geht Hannes los, um den letzten Prüfer zu holen. Die drei restlichen Gruppenmitglieder fangen untereinander an zu tuscheln. Als dann der dritte Prüfer an der Werkbank ankommt, kommt auch Hannes wieder zurück. Dieser dreht sich dann schnell zu den Prüfern um und leitet in den Prüfungsbeginn ein. Bis zum Präsentationsende präsentiert Hannes alleine, während die anderen drei Gruppenmitglieder still daneben stehen.

Zu Beginn dieser Beschreibung zeigte sich eine relevante Szene, die sich außerhalb einer „kommunikativen Gattung“³ (Luckmann 1986, 1988), d.h. in der Vorphase und

³ Das Konzept der kommunikativen Gattung stellt ein etabliertes Konzept zur Typologisierung und Klassifizierung von gesellschaftlich verfestigten, wiederkehrenden kommunikativen Strukturen und Situationen dar. Dieses Konzept geht auf Bachtin (1979) zurück und wurde von Luckmann (1986, 1988) als ein zentraler Bestandteil eines sozialen kommunikativen Haushalts aufgefasst. Auch Bergmann/Luckmann (1995) sowie Günthner/Knoblach (1994, 1997) knüpfen an diesem Konzept an und spezifizieren es hinsichtlich seiner inneren und äußeren Einbettungen aus linguistischer Perspektive. Die so entstandene „Gattungsanalyse“ (Günthner/Knoblach 1994, Knoblach/Luckmann 2000, Knoblach 2003) zeigt sich zwar als ein fruchtbares methodisches Vorgehen, es soll aber in dieser Untersuchung nicht zur Anwendung kommen. Für mündliche Prüfungen ist dies beispielsweise bereits durch Dederding/Naumann (1986) sowie Meer (1998) untersucht worden.

Die soeben beschriebene Szene soll eher als Beispiel dienen, um die kommunikative Gattung zwar zu reflektieren und sich dann von ihr als Klassifizierungsmöglichkeit zu distanzieren. In Bezug auf das

damit noch vor Beginn der Prüfung selbst, vollzieht. Sie ist eine von vielen Situationen, die während meiner teilnehmenden Beobachtung in ähnlicher Weise stattfand.

Zum Zeitpunkt der geschilderten Szene begleite ich die Ausbildungsgruppe bereits seit ein paar Monaten. Individuelle Unterschiede zwischen den Auszubildenden fallen immer wieder auf, und immer wieder stellen sich mir die Fragen, was zwischen den Gruppenmitgliedern eigentlich vorgeht, was sich (teilweise auf sehr subtile Weise) zwischen den Mitgliedern vollzieht und worin die Unterschiede bestehen, die dazu führen, dass jedes einzelne Teammitglied durch sein Verhalten⁴ in seiner Präsenz unterschiedlich erscheint.

Mit diesen Fragen beginnt nun der Einstieg in meine Forschungsarbeit. Die Wahl der Einstiegsszene ist nicht zufällig. Dahinter stehen drei Gründe: Erstens soll schlaglichtartig gezeigt werden, wie komplex der faktische Vollzug von betrieblicher Ausbildung überhaupt gestaltet ist. Diese Komplexität scheint auf den ersten Blick eine Art Überschuss an Informationen für den außenstehenden Betrachter zu liefern. Diesem scheint die Überreizung an Eindrücken noch die Sicht auf detaillierte Auffälligkeiten zu versperren. Die erste, unfokussierte Sicht reicht somit noch nicht für eine Auswertung, sondern sie zeigt, dass eine tiefere Auseinandersetzung mit den spezifischen interaktiven Strukturen innerhalb dieser Ausbildungsgruppe nötig ist.

Zweitens zeigt die Schilderung, dass der Handlungsablauf zwischen den Auszubildenden nicht zufällig entstanden sein kann. Die Situation läuft gewissermaßen „wie geschmiert“ ab, obwohl sie im Ausbildungsvollzug dieser Gruppe zum ersten Mal auftritt. Niemand beschwert sich, dass Hannes die Anlage überwiegend manipuliert und dann alleine die Präsentation hält. Alles scheint seinen bestimmten Gang zu gehen. Im Sinn von „[t]here is order at all points“ (Sacks 1984:22) scheint der Umgang innerhalb der Gruppe einer gefestigten Handlungslogik zu folgen, die sich uns zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht richtig erschließt. Wenn sich individuelle Unterschiede hinsichtlich der interaktiven Präsenz bei jedem einzelnen Auszubildenden

beschriebene Beispiel zeigt sich: Eine Gattungsanalyse würde die beobachtete und audiovisuell dokumentierte Vorphase der Gruppenprüfung kaum beachten, weil sie sich gewissermaßen außerhalb der Grenzen einer „gesellschaftlich gefestigten Form“, wie eben einer Prüfung o.ä., vollzieht. Dennoch sollte der spontane Ablauf in der Vorphase m.E. nicht vernachlässigt werden, denn er wirkt auf die Herstellung und den Verlauf der gesamten nachfolgend ablaufenden Prüfungssituation in relevanter Weise ein. Damit wäre es schade, diesen Ablauf außenvorzulassen, nur weil eine Gattungsanalyse an dieser Stelle (und an vielen ähnlichen Stellen, die nach Luckmann (1988:284) als „spontane kommunikative Vorgänge“ zu verstehen wären) nicht greifen würde.

⁴ Hier und im Nachfolgenden möchte ich mich mit dem Begriff „Verhalten“ an Goffman (1963) orientieren und mich an seine Definition von *behavior* anlehnen. Demnach bezieht sich die Bezeichnung ‚Verhalten‘ nur auf Formen von ‚situiertem Interaktionsverhalten‘. Eine gute Begründung für diese Sichtweise bietet Hubert Knoblauch in seinem Vorwort zur Übersetzung von ‚Behavior in Public Places‘: Es sind die sozialen Situationen (hierin auch face-to-face Interaktionen als ein spezieller Typ eingeschlossen), die „zweifelos auch für Goffman die Art des Verhaltens, des Erscheinens und der Interaktion in der Situation [bestimmen]. Goffman nennt diese Einflüsse ‚situier‘, da sie gleichsam in die Situation hinein ‚übersetzt‘ werden“ (Knoblauch 2009:12).

zeigen, scheint dies darauf zu gründen, dass dies von den anderen Beteiligten erst ermöglicht bzw. akzeptiert wird.

Drittens macht das Beispiel darauf aufmerksam, dass es sich bei den unterschiedlichen Formen der interaktiven Präsenz nicht um einmalige und spontan beobachtete Differenzen zwischen den Auszubildenden handeln kann, die in dieser Situation zufällig zum Ausdruck kämen. Vielmehr scheint sich in diesem Ausschnitt etwas für diese Gruppe Typisches abzuspielen. Die beobachteten Verhaltensunterschiede verweisen offenbar auf stabile Differenzen, welche sich (in ihrer jeweils situationsspezifischen Weise) wiederholen und damit immer wieder bemerkbar machen.

Die beschriebene Szene vollzieht sich, als die Auszubildenden seit mehr als einem Jahr ihre betriebliche Ausbildung gemeinsam meistern. In dieser Zeit der beruflichen Sozialisation scheint sich bereits ein gewisser „Umgang“ untereinander etabliert und gefestigt zu haben. Eine Vermutung (die zu diesem Zeitpunkt noch voranalytisch ist, d.h. aus der teilnehmenden Beobachtung und der Aufbereitung des dokumentierten Materials resultiert) ist nun: Hinter den erwähnten Differenzen könnte eine verstetigte Struktur innerhalb dieser Ausbildungsgruppe stehen, die mit unterschiedlichen Orientierungen und Relevanzen der einzelnen Auszubildenden zusammenhängen und sich daher auch auf den interaktiven Umgang untereinander auswirken könnte.

2.2 Ethnographischer Rahmen

2.2.1 Die Ausbildungswerkstatt als Feld

Ein halbes Jahr vor der eingangs beschriebenen Szene besuche ich zum ersten Mal die Ausbildungswerkstatt eines Maschinenherstellers und lerne dabei den betrieblichen Ausbilder (Weber) und seine vier Auszubildenden der Berufsrichtung „Mechatroniker“ kennen. Chris, Hannes, Maxi und Peter sind in seiner Gruppe und meistern die gesamte Ausbildungszeit im Betrieb (42 Monate Ausbildungsdauer laut Ausbildungsordnung) überwiegend innerhalb derselben Teamstruktur. Dieses Team habe ich seit meinem Feldeinstieg in sehr unterschiedlichen, für ihre betriebliche Ausbildung relevanten Situationen mit Videokamera und Audiorekorder dokumentiert.

Diese Art des Einstiegs in die betriebliche Ausbildungswerkstatt als ethnographisches Feld erfolgte zunächst ausgehend von theoretisch motivierten Überlegungen in der Anfangsphase meines Promotionsstudiums. Zum Zeitpunkt vor der Datenerhebung war die Idee, Aspekte der beruflichen Sozialisation von Jugendlichen mit russischsprachigem Migrationshintergrund zu erforschen. Die ersten Fragen, die sich mir in diesem Zusammenhang stellten, betrafen das konkrete ethnographische Feld, in dem die Datenerhebung stattfinden sollte. Als erste Anlaufstelle suchte ich den Zugang über Jugendhäuser und Jugendtreffs, was sich jedoch als problematisch herausstellte: Zum einen fanden sich zwar potentielle Probanden, die jedoch wenig miteinander zu

tun hatten. Zudem unterschieden sie sich darin, dass sie unterschiedlichen Berufszielen nachgingen und sich in unterschiedlichen Ausbildungsstadien befanden. Zum anderen war mein Vorgehen zu theoretisch vorskizziert. Wäre ich weiter so vorgegangen, hätte das letztlich zu einer Verzerrung von Ergebnissen geführt, denn ich würde damit die Daten an meine Forschungsfragen anpassen, was wiederum zu einer Bestätigung von theoretischen, nicht empirisch geleiteten Annahmen geführt hätte.

Es folgte ein neuer Anlauf. Der Feldeinstieg sollte bei einem Ausbildungsbetrieb beginnen, in welchem ich Jugendliche mit russischsprachigem Migrationshintergrund vermutete. Initiativ fragte ich im Frühjahr 2011 bei einem ausbildenden Betrieb mit eigener Ausbildungswerkstatt an, d.h. einem großen Produktionsunternehmen mit (zum Zeitpunkt des Feldeinstiegs) ca. 3.000 Beschäftigten an einem Standort im rheinfränkischen Sprachgebiet der BRD.⁵ Nach vorheriger Absprache stellte ich der Ausbildungsleitung mein Forschungsprojekt vor und war daraufhin begeistert, dass mein Forschungsvorhaben beim Ausbildungsleiter, den Ausbildern und ihren Auszubildenden auf Interesse und nicht auf Ablehnung stieß.⁶ Nachdem ich den Zugang zum Feld etablieren konnte, begann im Frühsommer 2011 meine Feldphase zunächst als teilnehmende Beobachterin ohne Aufnahmegeräte. Ab Juli 2011 erhielt ich die Erlaubnis, die Datenerhebung in der betriebseigenen Ausbildungswerkstatt mit (zum damaligen Zeitpunkt) 129 Auszubildenden durchzuführen, welche dann im Augst 2011 begann. Die Feldphase endete Winter 2012.⁷

Zu einem relativ frühen Zeitpunkt fiel die Entscheidung, sich bei der Datenerhebung auf ein bestimmtes Team zu konzentrieren und dieses in einem möglichst weiten Spektrum ausbildungsrelevanter Situationen, d.h. im Vollzug ihrer betrieblichen Ausbildung, zu dokumentieren. So kam ich letztlich zu den vier Auszubildenden Chris, Hannes, Maxi und Peter. Je länger die teilnehmende Beobachtung bzw. die Dokumentation⁸ im Feld andauerte, desto klarer zeigte sich, dass meine Forschungsfrage

⁵ Aus Datenschutzgründen soll der Ort der Datenerhebung nicht genannt werden. Eine präzisere Darstellung des Ortes könnte leichter Rückschlüsse auf das Produktionsunternehmen möglich machen. Der Hinweis auf das rheinfränkische Sprachgebiet möge man für die nachfolgenden Datenauschnitte berücksichtigen, welche die Grundlage der nachfolgenden Analysen bilden. Bei den meisten der dokumentierten Personen treten sprachliche Züge auf, die für diesen Sprachraum typisch sind.

⁶ In diesem Zusammenhang bin ich dem Ausbildungsleiter, seinen Mitarbeitern, den Fachausbildern, den Auszubildenden und allen dazugehörigen Beteiligten zu großem Dank verpflichtet. Ohne ihren Zuspruch und ihr Interesse an meiner Forschungsarbeit wäre mir der Zugang zu diesem interessanten Feld niemals möglich gewesen, womit es auch diese Untersuchung nicht gäbe.

⁷ Nähere Angaben zum Korpus und zum erhobenen Material werden in Kap. 3.3 gegeben.

⁸ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung folgte ich noch nicht der Fragestellung, mit der ich mich hier nun befasse, d.h. sie ergab sich erst nach einer langen Phase der Auseinandersetzung mit dem Feld und dem Korpus. So wusste ich zum damaligen Zeitpunkt nicht, welche Relevanzen sich in der Analyse als zentral und wichtig herausstellen würden. Dieser Aspekt erscheint mir nun wichtig, weil er sich für eine technische Reflexion meines Korpus relevant zeigt: An manchen Stellen scheint die Kameraperspektive vielleicht nicht optimal gewählt, in manch anderer Situation war die Kamera noch nicht eingeschaltet, während der Audiorekorder bereits interessante Phänomene dokumentierte usw. Erst während der späteren Auseinandersetzung mit dem Material und dem daraus generierten Untersu-

zu theoretisch vorskizziert war: Im Ausbildungsprozess wurden zwar auffällige Unterschiede im Verhalten der Auszubildenden, wie sie sich auch in der eingangs geschilderten Szene (Gruppenpräsentation) gezeigt haben, deutlich. Jedoch schienen diese keinesfalls mit dem Migrationshintergrund oder der Mehrsprachigkeit einzelner Auszubildenden zusammenzuhängen⁹, sondern eher mit ihren individuellen Orientierungen und Relevanzen im Ausbildungsvollzug.

Mit den Einsichten aus dem Ausbildungsalltag ging nach einer Weile dann die Erkenntnis einher, dass die Beteiligten die relevanten Fragen, die in dieser Untersuchung zu stellen wären, durch wahrnehmbare Merkmale in ihrem wechselseitigen Handeln selbst offenlegen würden. Folge ich ihren Relevanzen, führen mich diese zu meinem Gegenstand. So verwarf ich die ursprüngliche Fragestellung und versuchte meinen Fokus an den Relevanzen der dokumentierten Beteiligten auszurichten. Durchaus hätte man dazu auch Daten aus Befragungen und Interviews mit den Beteiligten erheben können.¹⁰ Dieses methodische Vorgehen lehnte ich jedoch ab: Es hätte m.E. dazu geführt, lediglich eine subjektive Reflexion ex post zu erhalten, was nicht mit dem situativen Handeln der Beteiligten selbst gleichgesetzt werden kann, sondern was eher einer subjektiven, nachträglichen Einschätzung vorausgehender Ereignisse gleichkommen könnte (was aber nicht mit dem faktischen Handeln in situ gleichgesetzt werden darf).¹¹

2.2.2 Die Ausbildungswerkstatt als Teil des Unternehmens

Ein betriebswirtschaftlich ausgerichtetes Unternehmen orientiert sich als gesellschaftliche Institution wesentlich an marktwirtschaftlich gewinnerzielenden Prinzipien. Darin eingebettet bildet betriebliche Ausbildung einen Teilbereich, in welchem nicht nur einem staatlichen Bildungsauftrag nachgegangen wird, sondern der auch als eige-

chungsgegenstand lässt sich nun die technische Qualität der Daten für die eigene Forschungsfrage reflektieren. So beantwortet erst die Forschungsfrage, inwiefern die Qualität der Daten stimmt. Zur Relevanz der grundlegenden Reflexion der technischen Datenkonstitution siehe u.a. Heath et al. (2010), Hausendorf/Schmitt (2013), Schmitt (i.V.a.).

⁹ Nach längerem Feldaufenthalt zeigte sich, dass dieser Aspekt seitens der dokumentierten Beteiligten kaum eine Rolle zu spielen schien. Eine Relevantsetzung von Kategorien (wie z.B. *Migrationshintergrund* oder *Herkunft*), die nicht den Orientierungen der Beteiligten entspringt, würde zu einer analytischen Verzerrung der Daten und zu spekulativen Interpretationen führen. Im gesamten Korpus zeigt sich lediglich nur eine Situation, in der ein Verweis auf den Migrationshintergrund eines Beteiligten relevant gesetzt wurde. Eine Auseinandersetzung mit diesem Fall findet sich gesondert in Pustički (i.V.).

¹⁰ Beispielsweise wird solches Vorgehen häufig bei empirisch ausgerichteten, wirtschaftspädagogischen Untersuchungen zur dualen Berufsausbildung gewählt, wie u.a. mit der Tagebuchmethode (vgl. Rausch et al. 2012) oder durch Interviews und Fragebögen (eine Übersicht findet sich in Sawchuk 2009).

¹¹ Zur audiovisuellen Datenerhebung wurden ergänzende Interviews mit den Beteiligten erhoben. Beobachtungen sind im Feldtagebuch notiert. Weder die Interviews noch die Feldtagebuchaufzeichnungen sind Teil der Primärdaten und dienen nicht als empirische Basis zu Analysezwecken. Sie fungieren lediglich als sekundäre Daten, im Sinne von ergänzendem Material, die zur Schärfung der eigentlichen Forschungsfrage herangezogen werden.

ne innerbetriebliche Ausbildungs- und Bezugsquelle zur Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte dient. Stärker als im schulischen Kontext sind berufliche Sozialisierungsprozesse innerhalb eines wirtschaftlich orientierten Umfelds wesentlich auf eine effiziente sowie ressourcen- und zeitökonomisch kalkulierte Erzielung eines Ausbildungsabschlusses ausgerichtet. Dies resultiert daraus, dass ein Produktionsbetrieb einem gewissen Produktivitätsdruck unterliegt. Prozesse zur betrieblichen Ausbildung nehmen – kurzfristig betrachtet – eine unproduktive Funktion ein, die mit einem hohen Kostenfaktor für das Unternehmen einhergehen. Aus diesem Grund ist in der betrieblichen Berufsausbildung der Einfluss des Ausbildungspersonals als relevant anzusehen, denn es agiert an einer zentralen Schnittstelle: Zum einen tragen Fachausbilder gesellschaftliche Verantwortung, indem sie ihre Auszubildenden durch ihre berufliche Sozialisation leiten. Zum anderen haben sie Zugriff zu einem Fundus an potentiellen, heranreifenden Fachkräften, aus denen sie eine Vorauswahl an (möglichem) zukünftigem Personal für das Unternehmen treffen bzw. Empfehlungen aussprechen können.

Somit unterscheidet sich der Lernort Betrieb wesentlich vom Lernort Schule: Während die Schule ihre Schüler auf das spätere Leben außerhalb des Schulsystems vorbereitet, bildet der Betrieb zu einem Teil seine eigenen Nachwuchsfachkräfte aus. Anders als in der Schule könnten diese nach Abschluss ihrer Berufsausbildung potentiell in den Genuss eines Arbeitsplatzes innerhalb der Produktion kommen.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung zeigten sich folgende Voraussetzungen zur Vergabe von Ausbildungsplätzen: Das untersuchte Unternehmen hat nicht unter einem Bewerbermangel zu leiden. Aus einer Vielzahl von Bewerbungen wählen Vertreter des Unternehmens (hier wesentlich die Fachausbilder) 30 bis 35 Schulabgänger aus, die je nach vorausgehenden Qualifikationen und einer erfolgreichen Bewerbungsphase einen Ausbildungsvertrag unterbreitet bekommen und damit einen Zugang zur betrieblichen Ausbildung am untersuchten Standort erhalten.

Nach Aufnahme werden die „Novizen“ je nach Berufsgruppe einem von sieben Fachausbildern zugeteilt. Die kleinste Ausbildungsgruppe bilden hier die angehenden Mechatroniker: Hierzu werden am untersuchten Standort pro Jahr nur vier Kandidaten ausgewählt und zugelassen. Ab Ausbildungseintritt werden diese dann durch den Betrieb zu einer Ausbildungsgruppe gefasst und einem Fachausbilder für Elektronikberufe unterstellt. Dieser betreut sie mehrheitlich über die Ausbildungszeit von 42 Monaten als Mentor und ist für ihren betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung verantwortlich. Anders als in der Schule werden hier also keine konkreten oder starren Rahmenpläne vorgegeben, sondern es obliegt dem Betrieb selbst, seine Auszubildenden und ihren Ausbildungsverlauf zu organisieren. Für die eingestellten Auszubildenden besteht nun die Möglichkeit, bei erfolgreichem Abschluss als qualifizierte Arbeitnehmer vertraglich übernommen zu werden und somit innerhalb der betrieblichen Strukturen eine erste berufliche Absicherung zu erhalten. Diese Möglich-

keit zur späteren Übernahme könnte nun bei Auszubildenden eine ausschlaggebende Orientierung für ihre aktive und situierte Beteiligung im Ausbildungsprozess darstellen. Dieser Umstand scheint auch für die institutionellen Vertreter, d.h. die evaluierenden Fachausbilder, eine Rolle zu spielen. Im Vollzug von betrieblicher Ausbildung evaluieren sie nicht nur die Leistungen ihrer Auszubildenden. Sie scheinen auch einem institutionellen Auftrag zu folgen, potentielle Fachkräfte aus dem Bestand der sich im betrieblichen Ausbildungsprozess befindenden Auszubildenden herauszufiltern und vorzuselektieren.

Mit diesen Hinweisen wird transparent, dass dem evaluativen Blick von Fachausbildern eine zweifache Motivation unterstellt werden kann: Einerseits bewerten sie das Handeln und Können ihrer Auszubildenden mit dem Ziel, einen hochwertigen bzw. qualifizierten Abschluss zu erreichen. Andererseits schätzen sie ihre Auszubildenden auch hinsichtlich ihrer Tauglichkeit für eine potentielle Übernahme durch den Betrieb ein. Für die Rekonstruktion interaktiver Beteiligungsweisen der Auszubildenden lässt sich nun schließen: Der Aspekt der potentiellen Übernahme durch den Betrieb könnte eine mögliche handlungsleitende Orientierung bzw. Relevanz von Auszubildenden darstellen. Alltagssprachlich ließe sich sagen: Wer sich womöglich besser „anstellt“ oder „darstellt“ (im Sinne von „Präsenz zeigen“), kann seine Karrierechancen erhöhen.

2.2.3 Zusammensetzung des untersuchten Teams

Die von mir beobachtete und dokumentierte Ausbildungsgruppe setzt sich aus vier Auszubildenden der Berufsrichtung Mechatroniker zusammen. Zum Zeitpunkt meines Feldeinstiegs befindet sich diese Gruppe am Anfang ihres zweiten Ausbildungsjahres. Die Auszubildenden sind zu diesem Zeitpunkt zwischen 17 und 24 Jahren alt und absolvieren neben der gemeinsamen Berufsausbildung im Betrieb auch den schulischen Teil ihrer dualen Ausbildung zusammen.

Als erste Auffälligkeit zeigt sich folgendes permanent wiederkehrendes Merkmal innerhalb der Gruppe: Während Maxi und Hannes häufig durch selbstinitiierte Handlungen auffallen, scheinen Chris und Peter primär auf Fremdinitiativen zu reagieren, sich in Gruppensituation eher zurückzuhalten und den beiden anderen den Vortritt zu überlassen. Als weiteres Merkmal scheinen sich gewisse Anspannungen zwischen den Auszubildenden abzuzeichnen. Während meiner teilnehmenden Beobachtung machte mich insbesondere der Ausbilder darauf aufmerksam. Folgende Beobachtung (die sich ein paar Monate vor der zu Beginn geschilderten Gruppenpräsentation abspielte) verdeutlicht dies:

Der Fachausbilder merkt für mich bei meiner Ankunft an, dass seine Gruppe ‚mit der Projektarbeit nicht so gut‘ vorankommt, wie sie sollte [...] Er bemängelt, dass die Ausbildungsgruppe ‚noch Schwierigkeiten in der Teamarbeit‘ bzw. der gemeinsamen Projektkonzeption und -umsetzung hat. Dies wäre seiner Meinung nach der Grund, für den schleppenden Fortschritt innerhalb der Gruppe. Während der [beobachteten] morgendlichen Besprechung gilt

auf, dass hauptsächlich Maxi auf die Kritik des Fachausbilders reagierte und ihre Aufgaben erläuterte. Hannes hörte hauptsächlich zu, sagte auf Fragen des Ausbilders jedoch immer etwas. Die anderen beiden waren sehr still und sagten kaum etwas. (Protokoll vom 23.08.2011, Beobachtungen zwischen 6:45h und 7:55h [Phase: Morgenbesprechung]).

Was dieser Ausschnitt aus dem betrieblichen Alltag zeigt: Auch der Fachausbilder scheint ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen der Präsenz der Auszubildenden wahrzunehmen. Diese gruppeninterne Anspannung deutet womöglich auf u.a. unterschiedliche Orientierungen der Auszubildenden. Wie könnten die vom Ausbilder erwähnten Leistungsprobleme der Gruppe mit den Unterschieden im interaktiven Verhalten der Auszubildenden zusammenhängen?

Um diesen Auffälligkeiten weiter zu folgen, wechselt mein Blick auf jeden einzelnen Auszubildenden innerhalb des Teams. Der interaktive Umgang zwischen den Gruppenmitgliedern lässt nun weiter vermuten: Während die Auszubildenden einerseits ihre Ausbildung kooperativ innerhalb eines Teams meistern müssen, muss jeder von ihnen andererseits auch zeigen, hinsichtlich welcher Fähigkeiten er schneller, geschickter, vorbildlicher etc. ist als seine Mitstreiter bzw. Teamkollegen. Neben Kooperation scheint die vom Betrieb gewählte, teambasierte Organisation von Ausbildung somit wesentlich auch Konkurrenz zwischen den Teammitgliedern zu provozieren.

Bereits nach einer kurzen Beobachtungszeit von wenigen Wochen fiel dann eine Systematik zwischen den Gruppenmitgliedern auf: Die Unterschiede im Verhalten der Auszubildenden blieben unabhängig von der konkreten Ausbildungssituation konstant. Während Maxi und Hannes stärker in Besprechungen mit dem Fachausbilder interagierten und damit auch in individueller Hinsicht stärker auffielen, blieben Chris und Peter eher im Hintergrund. Auch bei der Sichtung der Videoaufnahmen zeigt sich: Die verbal Aktiveren (Hannes und Maxi) stehen in den meisten Situationen körperlich präsenter im Vordergrund, während die anderen beiden kaum aufzufallen scheinen bzw. überwiegend verbal abstinenter dabeistehen. Auch in Situationen ohne Anwesenheit eines institutionellen Vertreters zeigt sich, dass entweder Maxi oder Hannes die Gruppe für die kommenden Handlungen organisieren, ohne dabei explizite Anzeichen eines sich Aufdrängens zu zeigen, während Peter und Chris zurückhaltend den anderen beiden eher widerstandslos folgen und ihnen dieses Handeln in der Gruppe auch ermöglichen.

Um diese beobachteten Phänomene zu verdeutlichen, die sich mir zu diesem Zeitpunkt vor einem konstitutionsanalytischen Zugang erschließen, hier ein Hinweis aus einem Beobachtungsprotokoll während einer Morgenbesprechung:

Die Aufgabe der Morgenbesprechung ist, zu Beginn der Woche eigenständig einen Wochenplan zu erstellen. Die vier Auszubildenden besprechen sich vor dem Fachausbilder und verteilen untereinander grob die Aufgaben für diese Woche. Diesen Teil übernimmt hauptsächlich Hannes. Weber zieht sich dann in den Hintergrund zurück und beginnt von dort aus, das Tun seiner Ausbildungsgruppe zu beobachten. Weber und ich sehen nun, dass Hannes die Anführung in der Gruppe weiter übernimmt. Er übernimmt die schriftliche Konzeption der

Wochenplanung, indem er sich mit Stift und Papier in der Gruppenmitte an einer Werkbank verankert und somit die relevante schriftliche Fixierung vornimmt (Protokoll vom 29.08.2011, Beobachtungen zwischen 6:40h und 8:10h [Phase: Morgenbesprechung]).

Als auffällig zeigt sich: Während Hannes schreibt, leisten die drei anderen verbalen Support. Ganz gleich, was verbal ausgehandelt wird: Was nicht in der schriftlichen Fixierung auftaucht und worauf keine eingreifende Beschwerde folgt, geht nachfolgend unter. Somit obliegt es also wesentlich dem Schreiber, in diesem Fall Hannes, was als Gruppenkonsens fixiert wird.¹²

Ganz unproblematisch verliefen solche gruppeninternen Aushandlungen jedoch nicht immer. Insbesondere zwischen Maxi und Hannes fielen häufiger Spannungen auf. Als typisches Beispiel zeigt sich folgende Szene, die sich kurz vor Abschluss eines Ausbildungstages in der Ausbildungswerkstatt vollzog:

Am Nachmittag sitzt Maxi mit Auszubildenden einer anderen Ausbildungsgruppe in einem Besprechungszimmer, Peter und Chris räumen auf und putzen im Bereich für Metallbearbeitung eine Fräsmaschine. Hannes sitzt am PC und schreibt am Bericht der Projektarbeit [Projektdokumentation der Gruppe]. Diese Aufgabenverteilung finde ich auffällig, denn morgens erwähnte Maxi, dass sie gerne am Bericht weiterschreiben wolle.

Kurz darauf beobachte ich, wie Maxi dann schnell aus dem Besprechungszimmer kommt, zu Hannes geht und ihn leise auf etwas anspricht. Ich beobachte es aus Distanz und kann nicht hören, was die beiden sagen. Es kommt anscheinend zu ein paar Unstimmigkeiten zwischen ihnen, sie fahren sich gegenseitig kurz an. Weber ist meinem Blick gefolgt und merkt mit Blick zu Hannes und Maxi an, dass es ‚zwischen diesen beiden häufig zu Knatsch‘ kommt. Vielleicht hängt es mit dem Bericht zusammen, vermutet er, weil Maxi diesen ‚eigentlich schreiben wollte‘.

Daraufhin beobachten wir Folgendes: Hannes steht vom PC auf und geht weg. Maxi räumt genervt den Projektordner in den Schrank und blickt noch einmal wie wütend über die Schulter auf den weggehenden Hannes. Der Fachausbilder, der dies weiter mit mir beobachtet, sagt daraufhin, dass zwischen den beiden öfter ‚eine hohe Spannung‘ besteht, da beide die ‚Leitwölfe in der Gruppe sein möchten‘. Die anderen beiden, Peter und Chris, seien ‚nur Mitläufer‘. [...] Weber merkt dann weiter an: ‚Das Problem in der Teamarbeit ist, dass Maxi und Hannes die Führung in der Gruppe übernehmen wollen. Dadurch tut jeder mehr als seine Pflicht ist und kennt fast gar nicht seine Grenzen in der Projektarbeit und in der Arbeitsteilung. Dadurch greifen sie sich gegenseitig häufiger in die Aufgabenbereiche, was den anderen natürlich stört. Es fällt der Gruppe noch schwer, sich effektiv im Team zu organisieren.‘ Der Fachausbilder beklagt dann, dass ‚über den Tag verteilt keine Gruppen-Updates‘ gemacht werden und sich die Auszubildenden keine Informationen weitergeben, wenn er bei Einzelnen etwas anmerkt oder wenn es wichtige Hinweise von anderen gibt, welche die ganze Gruppe betreffen. Nach Weber sei ‚die gruppeninterne Kommunikation zwischen den Auszubildenden nicht so gut‘. (Protokoll vom 13.09.2011, Beobachtungen zwischen 14:25h und 15:05h [Phase: vor der Abschlussbesprechung]).

Hier zeigen sich nicht nur sichtbare Auffälligkeiten zwischen den aktiveren und stilleren Auszubildenden dieser Gruppe, sondern eben auch Spannungen zwischen den beiden Aktiveren. Hieraus resultiert eine neue Einsicht: Das auffällige Verhalten der aktiveren Auszubildenden, Hannes und Maxi, könnte mit einer individuellen Orientierung einhergehen, als „Leitwölfe“ (gemäß der Bezeichnung des Ausbilders, s.o.) in

¹² Bei dieser Beobachtung handelt es sich nicht um ein einmaliges Phänomen, sondern um einen Ablauf, der sich in dieser Gruppe während ihrer Wochen- und Tagesplanungen häufiger so vollzog.

der Gruppe zu agieren, womit sich u.a. auch ihre wechselseitigen Blockaden erklären ließen. Das ist interessant, denn die Bearbeitung solcher individuellen Orientierungen basiert nicht allein auf institutionellen Anforderungen des Betriebs. Vielmehr deuten die Beobachtungen nun auf solche Merkmale, die bisher nicht hinreichend als ausbildungsrelevante Phänomene wahrgenommen werden.

Beim Konkurrenzkampf zwischen Hannes und Maxi sowie bei ihrer gemeinsamen Abgrenzung zu Peter und Chris stellt sich nun die Frage: Lässt sich von diesen Beobachtungen auf ein rein gruppendynamisches Phänomen schließen oder könnte das in seiner Unterschiedlichkeit konstante Verhalten nicht auch auf einen ausbildungsrelevanten Aspekt der betrieblichen Ausbildung verweisen? Wenn die Herausbildung zweier „Leitwölfe“ innerhalb eines Teams nicht im Interesse des Betriebs ist, könnte diese Entwicklung dann nicht auf eine zusätzliche, individuelle und selbstgesetzte Ausbildungsanforderung der Auszubildenden selbst verweisen, welche sie aus individuellen Orientierungen heraus bearbeiten?

2.2.4 Genese des Untersuchungsgegenstandes

Eine Weile nach Abschluss der audiovisuellen Datenerhebung (Mitte 2013) erreichte mich eine E-Mail vom betrieblichen Ausbilder des für mich im Fokus stehenden Teams. Er berichtet darin, was sich zwischenzeitlich, d.h. nach meiner teilnehmenden Beobachtung, in der Ausbildungswerkstatt ereignet hat. Einem Nebensatz, relativ am Ende der E-Mail, entnehme ich eine für mich interessante und zugleich relevante Information. Weber schreibt, dass kurz vor der Sommerschließung des Werks Hannes und Maxi „gestern ihren letzten Tag in der Ausbildungswerkstatt“ hatten: „Beide haben, wie vorherzusehen, früher ausgelernt und sind seit heute keine Azubis mehr.“¹³ Ein halbes Jahr vor Erreichung der Regelausbildungszeit haben damit zwei Gruppenmitglieder bereits ausgelernt, während die anderen beiden, Chris und Peter, noch bis zum Jahresende die Ausbildung fortführen müssen. Hinter dieser kurzen Bemerkung scheint sich mehr als nur der Abschluss eines mehrjährigen und komplexen Prozesses betrieblicher Sozialisation zu verbergen. Dahinter lässt sich m.E. auch das Resultat eines Prozesses erkennen, der bereits Monate zuvor anhand des interaktiven Verhaltens dieser Auszubildenden „vorherzusehen“ war: Maxi und Hannes (bzw. die zwei „Aktiveren“) lernen früher aus; Chris und Peter absolvieren ihre Berufsausbildung dagegen in der Regelausbildungszeit. Könnten sich darin etwa auch die Unterschiede spiegeln, die sich bereits zuvor im Interaktionsverhalten der Auszubildenden angedeutet haben? Mit den inhaltlich-fachlichen Leistungen allein scheint diese Entwicklung wohl nicht nur zusammenhängen zu können. Auch die Unterschiede, die sich bereits in der interaktiven Präsenz der einzelnen Auszubildenden

¹³ Die Zitate stammen aus der erwähnten E-Mail, die ich vom Ausbilder (Weber) am 23.07.2013 erhalten habe.

gezeigt haben, die während meiner teilnehmenden Beobachtung immer wieder auftraten und sich auch im erhobenen Datenkorpus zeigen, könnten womöglich auf den vorzeitigen Ausbildungsabschluss zweier Auszubildender mit eingewirkt haben.

Es lässt sich daher vermuten: Die beobachteten Merkmale (wie z.B. häufige selbstinitiierte Handlungen) könnten mit einem Eigenbemühen einzelner Auszubildender zusammenhängen, mittels ihrer interaktiven Präsenz womöglich selbst einen aktiven und sich auf den interaktiven Ausbildungsvollzug positiv auswirkenden Beitrag zu ihrer eigenen beruflichen Sozialisation im Betrieb zu leisten. Die Rekurrenz bestimmter (auch subtil auftretender) interaktiver Verhaltensweisen könnte sich doch neben anderen ausbildungsrelevanten Aspekten vielleicht mit auf die Abschlussbewertung durch den Betrieb ausgewirkt haben?

Um sich nicht vorschnell in Hypothesen zu verstricken, folgt hier ein relevanter Hinweis, welchen ich von Hannes selbst erhalte. In einem Gespräch, das ich mit ihm lange vor seinem Ausbildungsabschluss (sogar noch vor seiner Zwischenprüfung) führe, lenkt er von alleine auf einen relevanten Aspekt. Das Feldtagebuch erinnert mich an dieses Gespräch:

Hannes erzählte mir, dass er in der Schule einen Notendurchschnitt von 1,2 [im Sinne von ‚sehr gut‘] hat und sich denkt, im betrieblichen Ausbildungsteil bei ca. 1,5 zu stehen. Er betonte, dass ein Auszubildender die Möglichkeit habe, bei einem besseren Notendurchschnitt als 2,0 [‚gut‘] seine Ausbildungsdauer zu verkürzen. Dies hätte er von Anfang an vorgehabt, sagt er, und hätte dies auch bereits im Vorstellungsgespräch vor Ausbildungsbeginn allen angekündigt. Die Entscheidung über seine Verkürzung würde der Fachausbilder Weber jedoch erst nach dem Verlauf des Fachgesprächs [Zwischenprüfung] entscheiden können. Bisher wäre wohl auch seitens des Fachausbilders an einer Verkürzung nichts auszusetzen, wenn alle Leistungen auch durch einen externen Prüfer bestätigt würden. Hannes betonte zwei Mal, dass er dann der erste Auszubildende Mechatroniker in diesem Unternehmen wäre, der eine verkürzte Ausbildung abgeschlossen haben würde. Seine außerordentlichen Leistungen wären zudem auch bei allen anderen Fachausbildern dieser Ausbildungswerkstatt bekannt. (Auszug aus dem Protokoll vom 07.10.2011 zu Beobachtungen zwischen 9:30h und 11:00h [Phase: nach den Probeprüfungen]).

Aus den eingangs festgestellten Spannungen und dieser Einsicht nun lässt sich Folgendes schließen: Hannes (vermutlich auch Maxi) folgt im betrieblichen Ausbildungsprozess eigenen individuellen, womöglich auf die eigene Profilierung ausgerichteten, ausbildungsbezogenen Orientierungen. Diese zielen anscheinend darauf, durch gewisse Eigenbeiträge in den Genuss bestimmter Vorzüge zu kommen (z.B. Ausbildungsverkürzung u.a.), die in diesem Betrieb nicht jedem Auszubildenden vergönnt sind.

Für meine Untersuchung ergibt sich damit nun die Annahme: Eine Analyse des interaktiven Verhaltens während des tatsächlichen Ausbildungsvollzugs, d.h. jener Videoaufnahmen, welche ich während meiner teilnehmenden Beobachtung dokumentiert habe, könnte darüber Aufschluss geben, welchen Relevanzen und Orientierungen die einzelnen Auszubildenden als Interaktionsbeteiligte und als Mitglieder ihres Teams gefolgt sind. Glücklicherweise liegt hierzu das erhobene Korpus von über 20h

Audio- und Videoaufzeichnungen vor, welches nun zu Analysezwecken herangezogen werden kann. Hieraus sollte zu rekonstruieren sein, welche Orientierungen sich bei den Auszubildenden im Vollzug ihrer Ausbildung alles manifestierten.

Eine zentrale These ist daher: Spezifische Aspekte der interaktiven Präsenz eines Auszubildenden sollten sich erkenntnisreich aus dem dokumentierten Vollzug rekonstruieren lassen, wenn man sie als handlungsleitende Orientierung begreift.

2.3 Gegenstandskonstitution

2.3.1 Selbstdarstellung als interaktive Anforderung

Die Erfahrungen aus dem Feld führten zur Entdeckung verschiedener Phänomene, welche sich bereits vor einem konstitutionsanalytischen Zugang wie folgt zusammenfassen lassen:

- Die Mitglieder einer Ausbildungsgruppe beteiligen sich interaktiv unterschiedlich an ausbildungsrelevanten Situationen.
- Innerhalb des dokumentierten Teams bleiben ihre Beteiligungsdifferenzen unabhängig von der konkreten Ausbildungssituation systematisch konstant.
- Die interaktiven Verhaltensweisen verweisen auf handlungsleitende Orientierungen der Auszubildenden im Ausbildungsprozess.
- Innerhalb des dokumentierten Teams scheint neben der fachlichen und handwerklichen Kompetenz auch die interaktive Präsenz der Auszubildenden eine zentrale Rolle für ihren Ausbildungserfolg zu spielen.

Der globale Blick auf den Verlauf der betrieblichen Ausbildung der erwähnten Vierergruppe lässt damit vermuten, dass es im betrieblichen Teil der dualen Ausbildung nicht nur darum gehen kann, sich innerhalb der Ausbildungsgruppe fachliches Wissen und Können anzueignen und dieses zu reproduzieren. Der Ausbildungsalltag zeigt, dass Auszubildende mit ihrer gesamten interaktiven Präsenz in ausbildungsrelevanten Situationen in Konkurrenz zueinander zu stehen scheinen. Der Aspekt der Selbstdarstellung zeigt sich hier als ein relevantes soziales Merkmal: Aus der Ausbildungsgruppe sticht heraus, wer sich durch positive Selbstpräsentation (hinsichtlich der eigenen Profilierung innerhalb der betrieblichen Strukturen) von Mitstreitern abzugrenzen weiß. Bereits die Einsichten aus der teilnehmenden Beobachtung lassen folgende Koinzidenz erkennen: Auszubildende, die in ausbildungsrelevanten Situationen interaktiv präsenter erscheinen, erhalten wohl eher die Möglichkeit, bestimmte ausbildungsbezogene Aufgaben innerhalb der Gruppe zu übernehmen und sich damit wahrnehmbar und relativ stärker als andere nach außen hin zu präsentieren.

Als erste aus meinem ethnografischen Wissen heraus resultierende Schlüsse lassen sich ziehen: Betriebliche Ausbildung muss als komplexer Handlungszusammenhang verstanden werden, der visuell und vokal unter Einbezug räumlicher und materieller

Ressourcen durch die Beteiligten intersubjektiv hergestellt wird. Die rekurrenten Verhaltensaspekte verweisen dabei auf die interaktive Bearbeitung individueller Anforderungen, mit denen einzelne Auszubildende einen eigenen, aktiven Beitrag zu ihrer beruflichen Sozialisation leisten. Spezifische Ausbildungsorientierungen können fallbasiert aus der interaktiven Präsenz der Auszubildenden rekonstruiert werden, womit sie auch in ihrer Qualität als eine individuelle Ausbildungsanforderung konzeptualisierbar werden.

Ich gehe daher von folgender Annahme aus: Manche Auszubildende entwickeln unter der Spezifik der Ausbildungsbedingungen im Betrieb eine besondere, vom Betrieb nicht explizit eingeforderte Orientierung, im teambasierten Ausbildungsvollzug auf spezifische Weise aufzutreten, d.h. sie reflektieren ihre interaktive Präsenz unter Bedingungen der wechselseitigen Wahrnehmung (unter Abwägung von situativen Chancen und Risiken) für ihren Ausbildungserfolg und setzen sie ein. Diese Umschreibung fasst zusammen, was begrifflich mit *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* bezeichnet werden soll. Die Analysen sollen dabei helfen, die Mechanismen, die sich im interaktiven Vollzug manifestieren, auf der Mikroebene aufzudecken und so zeigen, wie die Bearbeitung dieser Anforderung konkret als interaktive Herstellung erfolgt.

Wenn ich mich nun im Nachfolgenden auf *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* beziehe, so muss dies zunächst als eine voranalytische Konzeptualisierung verstanden werden, d.h. eine, die sich mir auf der Grundlage meines ethnographischen Wissens und aus der voranalytischen Auseinandersetzung mit dem Feld und dem erhobenen Material erschließt. Dieses Konzept entspringt zudem nicht der Terminologie oder dem Bewusstsein der Beteiligten selbst, sondern stellt eine von mir vorgenommene Abstraktion dar, welche den theoretischen Ausgangspunkt und Rahmen der hier entstehenden Untersuchung bildet.¹⁴

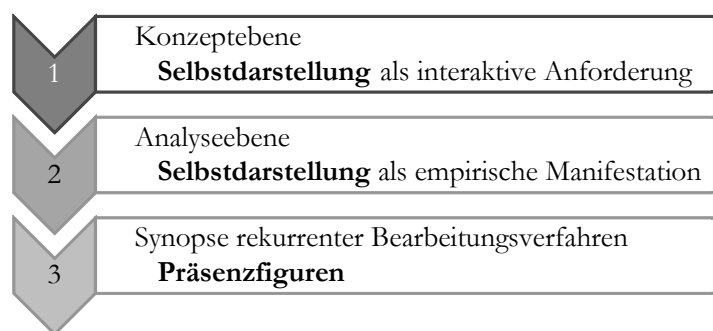
Einen zentralen Stützpfeiler dieser Konzeptentwicklung bildet der hermeneutisch-interpretative Ansatz der empirischen Sozialforschung, der im Wesentlichen auf den Kerngedanken von Alfred Schütz fußt.¹⁵ Da es sich bei meinen Beobachtungen nicht um ein explizites Konstrukt der Beteiligten selbst handeln kann, sondern einer von mir vorgenommenen Abstraktion entspringt, lässt sich das Konzept der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* auch als ein „Konstrukt zweiter Ordnung“ betrachten:

¹⁴ Die Verwendung des Begriffs der Selbstdarstellung erscheint in diesem Kontext äquivok, da neben der hier verwendeten Bedeutung durchaus weitere Bedeutungen und Verwendungen aus der empirisch-linguistischen als auch aus der sozialwissenschaftlichen Forschung in den Sinn kommen. Diese sollen hier jedoch ausgeklammert werden, um sich gänzlich dem beobachteten und dokumentierten interaktiven Phänomen zu widmen, welches für seine Bedeutungsseite auch eine Formseite, d.h. eine wörtliche Bezeichnung, braucht.

¹⁵ Siehe hierzu ein- bzw. weiterführend u.a. Abels (2010, Kap. 3), Lüders/Reichert (1986), Hitzler/Honer (1997), Hitzler (2002, 2007) sowie Reichertz (2007a).

Konstruktionen derjenigen Konstruktionen, die von den Handelnden in der Sozialwelt vorgenommen werden, deren Verhalten der Wissenschaftler beobachtet und in Übereinstimmung mit den Verfahrensregeln seiner Wissenschaft zu erklären sucht (Schütz 2010:417).

Um diesen Aspekt jedoch nicht auf der zweiten Ordnungsebene zu belassen und ihn als theoretisches Konstrukt weiterzuentwickeln, wollen wir nachfolgend auf die empirische Ebene wechseln, d.h. wir wollen uns analytisch mit den von Schütz als „Konstrukte erster Ordnung“ bezeichneten Phänomenen, also dem situativen Alltagshandeln der Beteiligten selbst, auseinandersetzen. Den Schwerpunkt dieser Arbeit bildet daher eine empirische Auseinandersetzung mit dem Aspekt *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung*. Es soll also wesentlich darum gehen, das Handeln der Beteiligten selbst, welches sich auf der Ebene des konkreten, situativen Interaktionsvollzugs manifestiert, in den Fokus der analytischen Auseinandersetzung zu rücken. Somit wollen wir uns nachfolgend mit *Selbstdarstellung als interaktiver Anforderung* nicht nur ethnografisch, sondern auch fallbasiert befassen. Im Anschluss an die Analysen soll daher ein Resümee folgen, welches – ausgehend von den empirischen Befunden – den Aspekt der Selbstdarstellung im konkreten Präsenzrahmen reflektiert. Für das konkrete Vorgehen zeigt sich damit ein dreiteiliger Aufbau, welchen nachfolgende Darstellung (Abbildung 1) kurz verdeutlicht:



(Abb. 1)

2.3.2 Voranalytische Konzeptualisierung: Zur Fragestellung und zum Vorgehen der Untersuchung

Die Konzeptualisierung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* von Auszubildenden bildet die theoretische Rahmung dieser Forschungsarbeit, was nun anhand des interaktiven Umgangs innerhalb einer Ausbildungsgruppe angehender Mechatroniker qualitativ-empirisch untersucht werden soll. Während die Konzeptualisierung den theoretischen Rahmen der Arbeit bildet, folgt die Analyse dem faktischen interaktiven Handeln der dokumentierten Beteiligten. Hierbei soll immer wieder die Frage gestellt werden, welche selbstdarstellungsbezogenen Aspekte sich im Interaktionsverhalten eines Auszubildenden manifestieren und welche Implikationen sich für

seine Selbstdarstellung¹⁶ zeigen. Hierbei spielt insbesondere die Fremdspiegelung der anderen Beteiligten eine Rolle, was sich eben auch im Interaktionsvollzug manifestiert.

Ich gehe davon aus, dass sich Selbstdarstellung durch die Analyse des situativen Vollzugs von betrieblicher Ausbildung konstitutionsanalytisch rekonstruieren lässt. Begreift man den Vollzug von Ausbildung als Interaktion, so hängt dieser Vollzug vom faktischen, wechselseitig aufeinander eingehenden Handeln der Beteiligten ab. In gewisser Hinsicht lässt sich das interaktive Handeln kaum von der interaktiven Präsenz, welche immer auch eine Selbstdarstellung beinhaltet, trennen: Man kann gewissermaßen nicht im Raum anwesend sein, ohne nicht auch für andere wahrnehmbar zu sein. Hausendorf (2003) beschreibt dies als „Wahrnehmungswahrnehmung“ bzw. *perceived perception*. Indem andere uns wahrnehmen können, können sie uns spiegeln, wie sie uns wahrnehmen. Nehmen wir wahr, wie andere uns wahrnehmen, können wir in ihrer Spiegelung auch eine gewisse Wertung unserer Darstellung auffinden. Manche Auszubildenden scheinen diesen Aspekt im Kontext ihres betrieblichen Ausbildungsvollzugs zu reflektieren. Für die Konzeptualisierung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* wird daher davon ausgegangen, dass das Gesamtverhalten, d.h. der gesamte interaktive Ausdruck bzw. die interaktive Präsenz, der dokumentierten Auszubildenden als selbstdarstellungsverdächtig zu betrachten ist.

Um nun auf *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* einen empirischen Zugriff zu erhalten, soll die Analyse der interaktiven Präsenz der Auszubildenden einer interaktionistischen Forschungsperspektive folgen, d.h. in Orientierung an der multimodalen Interaktionsanalyse¹⁷ in Kombination mit der Objektiven Hermeneutik.¹⁸ Dieses methodisch relativ neue und sich erst noch etablierende Vorgehen ermöglicht einen Zugang zum Gesamtausdruck von Beteiligten, da sämtliche hör- und sichtbaren Ausdrucksressourcen von Interaktionsbeteiligten (in meinem Fall der Auszubildenden) unter Berücksichtigung ihrer räumlichen Bedingungen in die Analyse einfließen. Da das Gesamtverhalten als selbstdarstellungsverdächtig betrachtet werden muss, was sich auch als *performance* nach Goffman (1959) verstehen lässt, wird auch für die konkrete empirische Untersuchung der gesamte dokumentierte, interaktive Ausdruck

¹⁶ Zu Formen der interaktiven Selbstpräsentationen (*impression management* sowie Identität in der Interaktion) siehe Goffman (1959) und Abels (2010, Kap. 6), zu verbalen Formen der Selbst- und Fremdpositionierung siehe Hausendorf (2000), Quasthoff (1973), Zimmerman (1992; 1998) bzw. zu Formen von verbalbasierten, identitätsbezogenen Zuschreibungen bei Bamberg (1997), Lucius-Hoene/Deppermann (2004), Bamberg et al. (2008) sowie De Fina/Georgakopoulou (2011) und zur multimodalen Perspektive auf Interaktion in Lehr-Lern-Diskursen im deutschsprachigen Raum siehe Heidtmann (2009), Jörissen (2013), Putzier (2016) und Schmitt (2011).

¹⁷ Eine nähere Darstellung der multimodalen Interaktionsanalyse erfolgt in dieser Arbeit in Kap. 3.2.6. Siehe hierzu auch Hausendorf et al. (2012a), Mondada/Schmitt (2010b), Schmitt (2004, 2005, 2006, 2007a, 2007b, 2007d, 2012a, 2012b, 2013, 2015) sowie Schmitt/Hausendorf (2016).

¹⁸ Siehe hierzu u.a. Garz/Raven (2015), Oevermann (1993, 1996, 2013), Oevermann et al. (1979) sowie Wernet (2006, 2012).

der Auszubildenden zum Gegenstand der Analysen. Daher dürfen analysevorgängig keine Aspekte ausgeschlossen werden, die vermeintlich nicht für Selbstdarstellung stehen könnten. Für das methodische Vorgehen ist daher wichtig, dass das Korpus zunächst konstitutionsanalytisch breit aufbereitet werden muss, damit es daraufhin fallrekonstruktiv ausgewertet werden kann. Erst nach der Konstitutionsanalyse lassen sich in den weiteren Schritten relevante Aspekte extrahieren, die Aussagen zu Selbstdarstellung und den Präsenzfiguren der Auszubildenden zulassen.

Mit der Konzeptualisierung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* soll aufmerksam gemacht werden, dass nicht nur fachbezogene oder auch kommunikationsbezogene Kompetenzen für den Ausbildungsverlauf im Betrieb von Bedeutung sein können. Im Vollzug von betrieblicher Ausbildung zeigen sich neben der Entwicklung von kognitiven, fachspezifischen, methodischen sowie handwerklich-motorischen Fähigkeiten auch andere Formen der aktiven Ausbildungsgestaltung, die in der Interaktion zwischen den Beteiligten im Team zum Ausdruck kommen. In dieser Untersuchung geht es daher nicht darum, den arbeitsplatzverbundenen¹⁹ Teil der dualen Ausbildung neu zu durchdenken. Es geht vielmehr darum, mit dem Aspekt der *Selbstdarstellung*, wie hier zuvor beschrieben, ergänzend als einen relevanten und bisher kaum berücksichtigten Aspekt der betrieblichen Ausbildung im Team in den wissenschaftlichen Fokus zu rücken. Mit diesem Vorhaben geht die Hoffnung einher, einen Teil dessen, was für die duale Ausbildung mit als „Sozialkompetenz“ gefordert wird, unter einer neuen Perspektive empirisch fundiert zu präzisieren.

¹⁹ Bei dieser sowie bei ähnlichen Bezeichnungen (z.B. „arbeitsplatzverbundene Ausbildung“) beziehe ich mich auf den Aspekt des arbeitsplatzverbundenen Lernens im betrieblichen Teil der dualen Berufsausbildung. Diese begriffliche Unterscheidung geht auf Dehnbostel (1992) zurück.

3 Präsenzfiguren in betrieblichen Ausbildungskontexten

Um sich einer interaktiven Anforderung zur *Selbstdarstellung*, wie es in Kap. 2.3.1 aus einer voranalytischen Perspektive skizziert worden ist, empirisch basiert zu nähern, muss eine solche Anforderung für den interaktiven Vollzug von betrieblicher Ausbildung zunächst disziplinär verortet und in methodischer Hinsicht reflektiert werden.

Der Versuch, den aktiven Beitrag von Auszubildenden zu ihrer teambasierten, arbeitsplatzverbundenen Sozialisation im Betrieb in den Fokus der Untersuchung zu rücken, soll aus einer interdisziplinären Perspektive erfolgen. Hierbei wird versucht, Ansätze der empirischen, multimodal-interaktionsanalytisch orientierten Linguistik mit denen der qualitativ-empirischen Sozialforschung zu verbinden. Um das Vorhaben näher darzustellen, soll zunächst eine kurze Übersicht zum Forschungsstand gegeben werden (Kap. 3.1). Eine Darstellung der methodischen Voraussetzungen und eine Übersicht zu relevanten Ansätzen sowie Konzepten, die für die nachfolgenden Analysen als leitend erachtet werden, folgen in Kap. 3.2. Daraufhin soll das Konzept der Präsenzfigur nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) reflektiert werden, welches im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen soll. Den Abschluss des Kapitels sollen die Darstellung des erhobenen Korpus und eine Beschreibung der Datenerhebung bilden (Kap. 3.3).

3.1 Betriebliche Ausbildung im Forschungskontext

3.1.1 Zum Aufbau von betrieblicher Ausbildung

In der BRD ist die „duale Ausbildung [...] nach wie vor die zentrale Institution [zur] [...] Vorbereitung Jugendlicher auf das Erwerbsleben“ (Kupka 2006:630). In diesem System kommt gerade dem „Lernen in der Arbeit“ (Bauer et al. 2004) eine soziale Relevanz zu, da davon i.d.R. eine entscheidende Beeinflussung auf den Umfang und die Entwicklung des beruflichen Qualifizierungsprozesses ausgeht (vgl. Baethge et al. 2007:14; Pätzold et al. 2003:26). Der Betrieb besitzt eine zentrale Bedeutung für das duale Ausbildungssystem der BRD. Neben der Schule ist er der zentrale Ort, an dem arbeitsplatzver- oder arbeitsplatzgebundene berufliche Qualifizierung von Arbeitskräften innerhalb Deutschlands erfolgt (Dehnbostel 1992). „Während das allgemeinbildende Schulwesen in der Bundesrepublik überwiegend staatlich organisiert ist, zeichnet sich die betriebliche Ausbildung durch ihre private Organisationsstruktur aus“ (Schiersmann 2006:113).

Das duale Ausbildungssystem, wie es im Fall der betrieblichen Ausbildung innerhalb des Bundesgebiets definiert ist, sieht für den Ausbildungsvollzug – in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) – die Trennung zwischen den Lernorten vor, d.h. zwischen Berufsschule und dem ausbildenden Betrieb. In diesem Fall werden auf der einen Seite für den schulischen Ausbildungsteil

Rahmenpläne durch die Kultusministerkonferenz vorgegeben, beispielsweise wie der berufsbezogene Unterricht für einen bestimmten Ausbildungsberuf aufzubauen ist. Auf der anderen Seite regeln durch den Bund vorgegebene Ausbildungsordnungen den betrieblichen Ausbildungsteil, die für jeden staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG einzeln definiert sind.²⁰

Durch die grundsätzliche Trennung dieser Ordnungsmittel haben damit die Ausbildungsbetriebe – anders als es für Berufsschulen gilt – einen größeren Handlungsspielraum hinsichtlich der Ausbildungsgestaltung: Es ist den jeweiligen Betrieben in vielerlei Hinsicht überlassen, Abläufe, Inhalte und Ziele mit den jeweiligen Ausbildungsordnungen und Vorgaben zum Erwerb von beruflicher Handlungsfähigkeit abzustimmen, je nachdem welche Berufe sie ausbilden.²¹ So kann der Betrieb für den betrieblichen Ausbildungsteil selbst bestimmen, wie beispielsweise die Räumlichkeiten für den Ausbildungsvollzug gestaltet sein sollen (siehe hierzu auch Kap. 4), ob z.B. Ausbildungsabschnitte innerhalb einzelner Fachabteilungen zu durchlaufen sind oder ob die Verantwortung für die Ausbildungsgestaltung vorwiegend innerhalb einer betriebseigenen Lehrwerkstatt geregelt wird. So kann auch der Betrieb vorsehen, dass Auszubildende ihre berufliche Sozialisation im Rahmen fester Ausbildungsgruppen vollziehen sollen. Durch z.B. eine vorgegebene Ausbildungsform im Team können sowohl für Auszubildende als auch für Ausbilder besondere Anforderungen entstehen, die von institutionell geforderten Richtlinien in dieser Weise bisher nicht hinreichend als Ausbildungsanforderungen wahrgenommen werden und noch keine gezielte Förderung erhalten. Solche Anforderungen, welche nicht explizit fachbezogene Handlungskompetenz betreffen, werden oft nur am Rand als berufsübergreifende Kompetenzen erwähnt und grob unter Kategorien wie „Sozialkompetenz“²² oder „Soft Skills“²³ subsumiert. Was darunter zu verstehen ist, bleiben meist unklare, vage oder kontextbezogene Formulierungen, die mehrheitlich nicht auf empirischen Einsichten oder Ergebnissen beruhen, sondern auf der Grundlage theoretischer oder gar populärwissenschaftlicher Annahmen und Erwartungen innerhalb eines gegebenen kontextuellen Rahmens geschlossen werden.

²⁰ Auch für den Ausbildungsberuf des Mechatronikers/der Mechatronikerin, der in der vorliegenden Untersuchung eine Rolle spielt, wird die duale Ausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelt. Zuletzt erfolgte 2018 für diesen Beruf eine Neufassung der Ausbildungsverordnung. Eine Vielzahl an wichtigen Materialien, wie Rechtsgrundlagen, die Ausbildungsverordnung sowie relevante Änderungen und Ergänzungen sind über das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) abrufbar.

²¹ Vgl. BBiG Teil 1, §§ 1-3 sowie Teil 2, Kapitel 1. Siehe hierzu weiterführend Arnold/Münk (2006), Brater (2010), Czycholl/Ebner (2006), Kaeding (2011), Konietzka (1999, Kap. 2; 2011) sowie Reetz/Seyd (2006). Verordnungen und rahmende Vorgaben zu staatlich anerkannten Ausbildungsberufen werden in der BRD durch das BBiG sowie der Handwerksordnung (HwO) vorgegeben.

²² „Die Einbettung der Lernprozesse in Teams [...] begründet Potenziale zur Förderung spezifischer Sozialkompetenzen“ (Euler et al. 2006:437). Siehe vergleichend auch Reetz (1990).

²³ Einen relevanten Hinweis hierzu bieten Georg/Sattel (2006:137): „Von wachsender Bedeutung für alle Lohn- und Gehaltsgruppen sind die sozialen Qualifikationen (soft skills); Teamfähigkeit, hohe Motivation und Loyalität werden von den Betrieben mit Beschäftigungssicherheit und Aufstiegsangeboten honoriert“.

So deutet beispielsweise in der wirtschaftspsychologischen Forschung Kanning (2009:15) soziale Kompetenz als das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt“ werden soll. Auch andere Formulierungsversuche bleiben eher abstrakt und verweisen allgemein auf die Bedeutung von sozialer Kompetenz als „Fähigkeit eines Menschen, angemessene Kompromisse zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und sozialer Anpassung andererseits zu finden“ (Pfungsten 2015:17). Ein tendenzieller Verweis auf Verhaltenseigenschaften wie Problemlösefähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsgeschick, Durchsetzungs- und Anpassungsfähigkeit, die Individuen im sozialen Austausch gerade in Teamkontexten hervorbringen sollen, klingt in der psychologischen und der wirtschaftspädagogischen Forschung durchaus mit an (vgl. Neubert 2009:155). Wie solche Verhaltensweisen jedoch situativ aussehen (sollen), bleibt empirisch eher unbeleuchtet. Dieser Umstand deutet auf die Bedeutung des situativen Vollzugs. Eine Ausrichtung auf den situativen, interaktionsbasierten Vollzug kann die Perspektive erweitern, um hieraus ausbildungsrelevante, jedoch bisher kaum reflektierte Aspekte zu entdecken und zu beschreiben. Dieser Punkt erscheint auch für eine interaktive Anforderung, wie ich sie voranalytisch begrifflich fassen musste und dazu für eine erste voranalytische Konzeptualisierung als *Selbstdarstellung* bezeichnet habe (Kap.2.3.1), relevant, denn aus einer theoriegeleiteten Herangehensweise würden solche Phänomene kaum in den Fokus rücken. Erst ein phänomenologisch orientierter, ethnographisch basierter Zugang zu betrieblicher Ausbildung als Feld kann den Blick auf bisher kaum beachtete, ausbildungsbezogene Aspekte öffnen.

Institutionelle Vorgaben, wie beispielsweise die Ausbildungsverordnungen, unterliegen zu einem erheblichen Teil der Aufsicht des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).²⁴ Dieses nimmt einen zentralen Einfluss auf die Struktur und den Ablauf von beruflichen Ausbildungsprozessen, indem es an der Ausarbeitung und Festschreibung von Ausbildungsordnungen beteiligt ist. Die so konzipierten Berufe orientieren sich primär am wirtschaftlichen Bedarf einer Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit. Durch diese Orientierung wird erst an zweiter Stelle berücksichtigt, dass der Prozess der beruflichen Sozialisation immer auch ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Austauschs zwischen den Ausbildungsbeteiligten ist. Was sich in dieser Präferenzordnung zeigt, ist, dass „[d]ie objektiv Personen bildende und sozialisierende Funktion der Berufe [...] in dem beschriebenen Prozess kaum bewusst berücksichtigt [wird], sondern [...] sich i.d.R. als ungeplante Nebenfolge [ergibt]“ (Brater 2010:810).

Dies schlägt sich auch in der Definition von Ausbildungsabläufen und der Bestimmung von Schlüsselqualifikationen für bestimmte Berufsgruppen nieder. So bleibt die Auseinandersetzung mit der Perspektive, dass der konkrete Ausbildungsvollzug

²⁴ Siehe hierzu weiterführend u.a. Reetz/Seyd (2006) und Rausch (2011).

eine gemeinsame Herstellung von Auszubildenden, Ausbildern und anderen ausbildungsrelevanten Beteiligten ist, unberücksichtigt. Die faktische Umsetzung dieser institutionellen Richtlinien unter realen Bedingungen erfolgt jedoch erst durch sozialen Austausch zwischen den Ausbildungsbeteiligten, d.h. mittels Interaktion. Der Vollzug von betrieblicher Ausbildung im Betrieb sollte somit als ein de-facto hergestellter, interaktiver Prozess zwischen ausbildungsrelevanten Beteiligten verstanden werden.

3.1.2 Betriebliche Ausbildung in der empirischen Forschung

Der Blick in die aktuelle wirtschaftspädagogische und industriesoziologische Forschung zeigt einen Mangel an empirischen Untersuchungen und Erkenntnissen zum interaktiven Vollzug von arbeitsplatzver- und arbeitsplatzgebundenen Ausbildungsprozessen (vgl. Beck 2005:549; Rausch 2011:4). Präzisere Hinweise hierzu finden sich auch in folgender Form: „Die klassische Industriesoziologie hat wenig zum Verhältnis von Interaktion und Arbeit beitragen können“ (Dunkel/Wehrich 2010:178). Jenseits dessen und der Relevanz von sozialem Handeln am Lernort Betrieb fokussieren bisherige Forschungsarbeiten in der deutschsprachigen wirtschaftspädagogischen Forschung überwiegend berufliches Lernen in schulischen Kontexten (vgl. Diettrich/Vonken 2009:14; Gonon 2002).

Der Blick in die empirische Linguistik zeigt ein ähnliches Bild. Seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts standen im Hinblick auf betriebliche Lehr-Lern-Diskurse vereinzelt Interaktions- oder Diskurstypen, fachkommunikative Anforderungen, kommunikative Gattungen oder herausgelöste verbalbasierte Aspekte ausbildungsbezogener Interaktion im Fokus empirischer Untersuchungen.²⁵ Umfangreichere gesprächsanalytische Forschungsarbeiten dieser Art im deutschsprachigen Raum, die Interaktionen in betrieblichen Kontexten in ihren Forschungsfokus stellen, sind Dannerer (1999), Müller (2006) sowie Thörle (2005).

Untersuchungen sowie Ein- und Übersichten zu berufsbezogener Kommunikation, kommunikativen Kompetenzen und Anforderungen in beruflichen Ausbildungskontexten (vorwiegend in schulischen Kontexten) bieten u.a. auch Becker-Mrotzek et al. (2006), Efinger (2014, 2015, 2018a), Efinger/Kiefer (2017), Schiesser/Nodari (2007), Siemon et al. (2016), Ziegler/Gschwendtner (2010) sowie Ziegler et al. (2012). Diese fokussieren jedoch wesentlich sprachliche und kommunikative Aspekte oder Anforderungen im Bereich der schulischen Aus- und Weiterbildung bzw. vorwiegend an berufsbildenden Schulen (eine aktuelle Übersicht bietet das Handbuch Efinger/Kiefer 2018a) oder stützen ihre Analysen auf Umfrageergebnisse, die mittels Fragebogen

²⁵ Der Verweis auf „empirisch“ bezieht sich hier auf solche Forschungsarbeiten, die ihr Datenmaterial auf der Grundlage ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Ansätze erhoben und ausgewertet haben.

und Interviews erhoben wurden, bzw. auf quantitative Inhaltsanalysen von Ordnungsmitteln (u.a. Kiefer 2013, Pucciarelli 2016). Als bevorzugte Untersuchungsobjekte zeichnen sich hier überwiegend Themen ab, wie beispielsweise Aspekte zu sprachbezogenen Curricula und Anforderungen im schulischen Ausbildungsbereich oder auch zu Lese- oder Schreibkompetenzen in berufsbezogenen Schulunterricht. Durch die grundsätzliche Trennung der Ordnungsmittel innerhalb des dualen Ausbildungssystems, wie bereits in Kap. 3.1.1 angemerkt, lassen sich alle in diesem Absatz verwiesenen Forschungsarbeiten jedoch wesentlich innerhalb des schulischen Ausbildungsteils verorten und fokussieren Bereiche, die in erster Linie nur den berufsbezogenen Unterricht betreffen. Empirisch basierte linguistische Forschungsarbeiten, welche die Perspektive auf den betrieblichen Teil im dualen Ausbildungssystem lenken, werden m.E. bevorzugt ausgeklammert oder aufgrund größerer Hindernisse (beispielsweise hinsichtlich der Etablierung eines Feldzugangs) aufgegeben oder mit Begründungen²⁶ abgelehnt.

Untersuchungen von authentischen Interaktionen zwischen Auszubildenden und ihren Ausbildern in betrieblichen Kontexten oder überhaupt ausbildungsbezogenen Diskursen in betrieblichen Kontexten, wie beispielsweise einer Lehrwerkstatt oder am Arbeitsplatz, d.h. wie sie im Rahmen der betrieblichen Ausbildung eines staatlich anerkannten Ausbildungsberufs nach BBiG erfolgt, sind grundsätzlich rar. Linguistische Forschungsarbeiten, die auf authentische Mitschnitte (und nicht auf Umfrageergebnisse) zurückgreifen, welches in Form von auditiven und/oder audiovisuellen Mitschnitten des Ausbildungsgeschehens erhoben und durch teilnehmende Beobachtung ergänzt worden ist, lassen sich m.W. an einer Hand abzählen.²⁷

²⁶ Beispielsweise wird gerne wie folgt argumentiert: „der schwere Feldzugang, da viele Unternehmen eine solche längere Begleitung und einen solch detaillierten Einblick nicht gerne zulassen“ E-fing/Kiefer (2018b:199). Die Erfahrung aus der Praxis zeigt jedoch entgegengesetzt, dass „[d]ie persönliche Integrität und Verlässlichkeit der ForscherInnen ein wichtiges Argument gegenüber den genannten Befürchtungen“ ist (Brünner 2000:24) und dass ein Feldzugang nicht gänzlich unmöglich sein muss. Dies ist eine Erkenntnis aus meinen Vorbereitungen zur vorliegenden Untersuchung.

²⁷ Eine Untersuchung in diesem Bereich bietet Baßler (1996). In seiner Dissertation setzt er sich mit Unterweisungsgesprächen in Lehrwerkstätten auseinander und stützt sich auf Aufnahmen aus zwei Werkstätten des Kfz-Gewerbes. Die Arbeit geht der Frage nach, wie „Meister als Experten ihres Faches den noch nicht eingeweihten Auszubildenden das notwendige Fachwissen vermitteln“ (ebd.:1). Der Fokus ist auf die dialogische Vermittlung des Typs *Unterweisung* gerichtet, wobei hier wesentlich auf die Handlungsmuster der Meister eingegangen wird. Eine Ausnahme zu o.g. Arbeit bilden in jüngster Zeit gesprächsanalytische Untersuchungen zu kommunikativen Prozessen in Bereichen der medizinischen Ausbildung und der Ausbildung von Pflegeberufen, die zusammengefasst dem Gesundheitsbereich zuzuordnen sind. Dieser Bereich ist gut und aktuell untersucht (vgl. Kliche 2015, Peters 2014 sowie Posenau 2014, 2016). Der zentrale Unterschied zu den oben beschriebenen staatlich anerkannten Ausbildungsberufen nach BBiG (wie beispielsweise im Fall des Ausbildungsberufs zum „Mechatroniker“) geht mit dem Aspekt einher, dass die Ausbildungsberufe im Gesundheitsbereich anderen Regularien unterliegen und dementsprechend auch die Rahmenbedingungen für den Ausbildungsablauf, d.h. hinsichtlich des Aufbaubaus, anders geregelt sind. Hierunter fallen u.a. Ausbildungsberufe wie z.B. „Altenpfleger“, „Hebamme“, „Krankenpfleger“, „Notfallsanitäter“ oder auch „Physiotherapeut“.

Pionierarbeit leisteten in diesem Bereich Gisela Brünner und Reinhard Fiehler, die in den frühen 1980er-Jahren gemeinsam ein Korpus von authentischen, kommunikativen Ereignissen in der Vermittlung von arbeitsbezogenen Fähigkeiten im Bergbau erhoben haben. Bei der Erhebung lag der Fokus zunächst auf der „Kommunikation in der berufspraktischen Ausbildung“ (Brünner/Fiehler 1983:146), wobei für das audiovisuelle Korpus ausbildungsbezogene Interaktion von angehenden Bergleuten im Steinkohlebergbau, genauer gesagt: der Berufsrichtungen „Berg- und Maschinenmann, Bergmechaniker“ (vgl. ebd.), aufgenommen wurde. Das audiovisuelle Korpus umfasst über 28h Videoaufzeichnungen und wird durch einen breiten Umfang von Ergänzungserhebungen (in Form von Mitschnitten beispielsweise von Interviews mit den Beteiligten) unterfüttert. Dies ist eine außergewöhnliche Leistung: Das Korpus ist vor mehr als 30 Jahren erhoben worden, also zu einer Zeit, in der es im Bereich der empirischen Linguistik keineswegs als selbstverständlich galt, für Forschungszwecke Videoaufzeichnungen von authentischer, zwischenmenschlicher Interaktion aufzunehmen. Hinsichtlich der kommunikativen Abläufe im Ausbildungsvollzug beschreiben Brünner und Fiehler (1984:1) ihr Forschungsfeld und die darin stattfindenden Prozesse wie folgt:

[I]n der (über-)betrieblichen Ausbildung [...] finden institutionell eingebundene, gesteuerte Lehr-Lern-Prozesse statt, die wir als Instruktion bezeichnen. Ein Ausbilder unterweist eine Gruppe von jugendlichen Auszubildenden (Azubis) in der Ausführung bergmännischer Arbeiten. Dies geschieht außer in theoretischer und verbaler Form dadurch, daß die betreffenden Tätigkeiten praktisch ausgeführt und geübt werden, allerdings nicht im wirklichen Arbeitsprozeß, sondern in einem Übungsbergwerk. Die Ausbildung dort erfolgt in organisatorischer Hinsicht überbetrieblich.

Dieses Zitat umreißt grob den Charakter dieser Untersuchung: Es sind „Instruktion[en]“, im Sinne von „institutionell eingebundene[n], gesteuerte[n] Lehr-Lern-Prozesse[n]“ (ebd.), die hier in den Forschungsfokus rücken. Auswertungen, die auf dieses Korpus zurückgreifen, sind in Brünner (1987, 1994, 1995), Brünner/Fiehler (1983, 1984), Fiehler (1983) sowie Flieger et al. (1992) publiziert. Die zentrale empirisch-linguistische Monografie, die aus diesem Erhebungskontext hervorgegangen ist, ist jedoch die Habilitationsschrift von Gisela Brünner (1987). Darin präzisiert sie, dass es in ihrer Untersuchung um „[d]ie kommunikativen Anteile der Instruktionen“ geht (ebd.:11). In dieser Forschungsarbeit wird also ein bestimmter Diskurstyp im betrieblichen Ausbildungskontext fokussiert, der sich zwischen Ausbildern und ihren Auszubildenden entwickelt. Der Blick ist somit nicht auf den gesamten Ausbildungsprozess gerichtet oder „überhaupt“ auf das interaktive Geschehen zwischen den Auszubildenden ohne Ausbilder im Ausbildungsalltag, sondern auf einen speziellen, für diesen Ausbildungsbereich charakteristischen, aus linguistischer Perspektive gut untersuchbaren Diskurs, nämlich den Instruktionsdiskurs im Sinne der „kommunikativen Elemente [...] des Instruktionsprozesses“ (ebd.:35).

Mithilfe der Aufzeichnungen, ihrer Verschriftlichung (in Form von Transkripten) und der Analyse der Transkripte (hinsichtlich der Fragen, wie, in welcher Form und

in welcher Einbettung die kommunikativen Elemente der auftretenden Instruktionen im simulierten Arbeitsprozess auftreten) kommt Brünner (ebd.) zu folgenden Ergebnissen: Anhand der Analysen wird gezeigt, wie schulische Handlungsmuster an arbeitsbezogene Anforderungen adaptiert werden. Es wird detailliert darauf eingegangen, wie berufsbezogene Handlungen, also auch praktische Tätigkeiten, im Ausbildungsprozess sprachlich repräsentiert und gesteuert werden. Unterschiedliche Orientierungen der Beteiligten, die sich in sprachlichen Realisierungen niederschlagen (beispielsweise in Form des Umgangs mit Fehlern, aber auch mit Missverständnissen), werden aufgedeckt.

Es lässt sich nun fragen, ob es sich um eine Spezifik des Feldes handelt, ob es mit der Eingrenzung der aufgezeichneten Situationen zusammenhängt oder ob es durch eine Ausrichtung an der Diskursforschung (und damit zusammenhängend durch eine Orientierung an konkreten, einzelnen, gesellschaftlich verfestigten Vermittlungsformen bzw. -typen in Lehr-Lern-Kontexten) geprägt war, dass hier gerade Instruktionen in den Fokus rückten. Es kann sein, dass Instruktionskontexte in diesem Korpus besonders häufig vorkamen bzw. den wesentlichen Bestandteil der Vermittlung berufsbezogener Fähigkeiten im überbetrieblich geregelten Ausbildungsalltag des damaligen Bergbaus ausmachten. Doch gerade an diesem Punkt zeichnet sich ein wesentlicher Unterschied zu der hier vorliegenden Untersuchung ab: Im Ausbildungsalltag der von mir dokumentierten Ausbildungsbeteiligten kamen Instruktionen ausgesprochen selten vor. Womit dies zusammenhängen kann und was die Spezifik meines Feldes ausmacht, soll im nachfolgenden Unterkapitel näher betrachtet werden.

Neben Brünner (1987) gehen auch weitere linguistisch ausgerichtete Untersuchungen auf den betrieblichen Teil im dualen Ausbildungssystem ein. Auf sprachlich-kommunikative Anforderungen in Ausbildungsordnungen, die als Regularien für den Lernort „Betrieb“ relevant gesetzt sind, gehen aktuell neben Pucciarelli (2016) auch (bis 2017) Settlemeyer/Widera (2015, 2016) in ihrem Forschungsprojekt am BIBB ein (vgl. auch Settlemeyer et al. 2017). Ihre Untersuchung gründet jedoch nicht auf Analysen, die auf einem Korpus authentischer Aufzeichnungen aus dem Ausbildungsalltag im Betrieb basieren. Ihre Handlungsempfehlungen für die Erweiterung von Ausbildungsanforderungen ziehen sie aus Untersuchungen, die sie an Berufskollegs durchgeführt haben und die sie in ihrer Relevanz für den betrieblichen Ausbildungsteil lediglich ableiten. So verweisen Settlemeyer et al. (2014:9) in einem Zwischenbericht:

Die grundlegenden Dimensionen des sprachlichen Handelns sind Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen. Sie stellen die zentralen Kategorien der Untersuchung dar, nach denen die Anforderungen systematisiert werden. [...] Nonverbale und paraverbale Aspekte wie beispielsweise Gestik, Mimik und Sprechmelodie, die insbesondere mit der mündlichen Kommunikation einhergehen, werden dabei nicht berücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass sie weniger berufsspezifischer als allgemeiner Natur sind. Zudem erfordern Analysen non- und paraverbalen Verhaltens inhaltlich komplexe und methodisch aufwändige eigene Untersuchungen.

Beim Verweis, dass „Nonverbale und paraverbale Aspekte [...] dabei nicht berücksichtigt“ werden, weil sie „inhaltlich komplexe und methodisch aufwändige eigene Untersuchungen“ (ebd.) erfordern, schwingt implizit ein wesentlicher Punkt mit, der das Maß an Vorbereitung anklingen lässt, die für ein solches Forschungsvorhaben zu treffen sind: Die Erhebung eines audiovisuellen Korpus von authentischen Ausbildungssituationen innerhalb eines ausbildenden Betriebs stellt ein ausgesprochen aufwendiges Unterfangen dar, das nicht nur technisch betrachtet als Herausforderung gesehen werden muss. Es erfordert zudem auch soziales Fingerspitzengefühl, um Kontakte zum Betrieb und zu den Beteiligten aufzubauen, um sie für die eigene Forschungsarbeit zu gewinnen.

Ganz anders sieht das Bild aus, schaut man auf empirische Untersuchungen zu Fragestellungen, die den schulischen Teil im dualen Ausbildungssystem betreffen. Aktuelle Übersichten bieten Efing (2015, 2018b) sowie Efing/Kiefer (2017, 2018b). Bereits Brünner (1987:14) verweist auf mögliche Hintergründe für den Forschungsdefizit der empirischen Linguistik hinsichtlich des betrieblichen Teils im dualen Ausbildungssystem:

Es ist allerdings kein Zufall, daß diese Institution – im Gegensatz zur Schule, zu der inzwischen eine Fülle von Veröffentlichungen vorliegt – bisher ganz ignoriert wurde. Dafür sind mindestens zwei Gründe verantwortlich: Erstens liegt die betriebliche Ausbildung für die große Mehrheit der Sprachwissenschaftler/innen außerhalb des eigenen Erfahrungshorizontes; zweitens ist sie sehr schwer zugänglich für empirische Forschungen der beschriebenen Art, u.a. deshalb, weil die Genehmigung zu audiovisuellen Aufzeichnungen nur schwer zu erhalten ist.

Somit gibt es nicht viele linguistische Untersuchungen, die für die vorliegende Forschungsarbeit zu Abgrenzungszwecken herangezogen werden können. Daher soll nachfolgend wesentlich auf die Monografie von Brünner (ebd.) eingegangen werden, um die vorliegende Untersuchung näher zu skizzieren und abzugrenzen.

3.1.3 Abgrenzung der vorliegenden Untersuchung

Auch heute noch zeigt sich folgendes Zitat als zutreffend:

Im Hinblick auf mündliche Wirtschaftskommunikation fehlt es vor allem noch an korpusbasierten, empirischen linguistischen Arbeiten zu den Formen des sprachlichen Handelns im Unternehmen (Brünner 2000:35).

Im Bereich der empirischen Linguistik finden sich bis dato nur wenige Untersuchungen, die zur Untersuchung von kommunikativen und interaktiven Aspekten in betrieblichen Kontexten auf größere audiovisuelle Korpora zurückgreifen. Besonders für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung am Lernort „Betrieb“, wie es in Deutschland für staatlich anerkannte Berufe durch die berufsbezogenen Ausbildungsordnungen geregelt wird, lässt sich dies festhalten. Brünners Habilitation (1987) ist bisher noch immer die wahrscheinlich relevanteste und – hinsichtlich des erhobenen Korpus – auch die umfangreichste empirisch basierte linguistische Untersu-

chung, die sich mit dem betrieblichen Ausbildungsteil im dualen Ausbildungssystem der BRD auf der Grundlage authentischer Aufzeichnungen befasst. Da Brünners Forschungsarbeit eine derartige Gewichtung einnimmt, möchte ich kontrastiv auf einige Punkte eingehen, hinsichtlich derer sich die vorliegende Untersuchung unterscheidet.

In Brünners Habilitationsschrift kommt der Vermittlung und dem Erwerb von fachlichem Handlungswissen mittels Instruktionen ein zentraler Stellenwert zu. Die Organisation der damaligen Ausbildung im überbetrieblich genutzten Bergwerk gestaltete sich zu jener Zeit in Form von Schulungen. Brünners Daten stammen genauer genommen aus einem Übungsbergwerk, in welchem reale Arbeitsabläufe simuliert wurden: „Lernen vollzieht sich in der betrieblichen Ausbildung in der Simulation von Arbeit.“ (Brünner ebd.:33). In den von Brünner untersuchten Situationen kamen die Auszubildenden mit ihren Meistern (ehemaligen Bergleuten) zu „Lehrgängen“ nur für kurze Zeiträume im überbetrieblich genutzten Übungsbergwerk zusammen: „Jeweils ein Ausbilder ist speziell für einen der Lehrgänge zuständig, meist unterweist er die Gruppe für 3 -5 Schichten (= Arbeitstage)“, ebd.:32. In diesem Kontext zeigten sich Instruktionen als zentrales Mittel zur Vermittlung von praktischen Fähigkeiten.

Die für die vorliegende Untersuchung erhobenen Daten stammen nicht aus einem überbetrieblichen Ausbildungskontext, auf den verschiedene Betriebe oder betriebsfremde Auszubildende Zugriff hätten. Hierbei handelt es sich um eine betriebseigene Ausbildungswerkstatt, in der Ausbildungsbeteiligte zudem nicht nur zu kurzen Schulungszwecken zusammenkämen. Die Ausbildungswerkstatt stellt im dokumentierten Feld den zentralen Ort des Ausbildungsalltags dar. Damit ist gemeint, dass hier die Auszubildenden nicht nur in berufsbezogene Fertigkeiten eingeführt werden, um daraufhin diesen Ort wieder zu verlassen und anderweitig ihrem Ausbildungsalltag nachzugehen. An diesem Ort spielt sich über ihre gesamte Ausbildungszeit, d.h. über Jahre hinweg, größtenteils ihr berufssozialisierender Alltag ab, ganz gleich ob ausbildungsbezogene, gruppeninterne Projekte geplant, durchgeführt und besprochen werden oder sich die Auszubildenden hier aufhalten, auch wenn sie nicht explizit durch den Betrieb vorgegebenen ausbildungsrelevanten Aufgaben nachgehen, z.B. wenn sie Frühstückspause machen. Durch diesen Umstand wird eine Fülle unterschiedlicher Interaktionssituationen begünstigt, die nichts mit der Simulation realer berufsbedingter Handlungsabläufe oder deren Einübung zu tun hat.

Betriebliche Ausbildung umfasst in dem von mir dokumentierten Umfeld mehr als nur die Vermittlung und den Erwerb von Handlungskompetenz mittels Instruktionen. Gerade der Erwerb von fachlicher Handlungskompetenz erfolgte in der Gruppe der angehenden Mechatroniker im zweiten Ausbildungsjahr in relevanter Weise mittels anderer Ausbildungsformen. So wurden beispielsweise zum dokumentierten Zeitpunkt Projektphasen als relevanter Teil der Ausbildungsgestaltung eingesetzt, bei der Auszubildende eigenverantwortlich die Konzeption und Durchführung von prü-

fungsrelevanten Ausbildungsleistungen übernehmen. Aspekte wie selbstgesteuertes Lernen und der Erwerb von sozialen Kompetenzen stehen hier deutlich im Vordergrund. Für den von mir dokumentierten Ausbildungsbereich lässt sich dazu beispielsweise festhalten: Ab dem zweiten Ausbildungsjahr übernehmen angehende Mechatroniker Arbeitsaufträge (in Projektphasen) selbst, die sie über längere Zeiträume (Monate) innerhalb der Ausbildungsgruppe selbstgesteuert aushandeln und durchführen müssen. Diese Form der Projektarbeit fordert die Auszubildenden dazu auf, sich innerhalb der Gruppe eigenständig und sozial organisieren zu müssen, um über die Dauer einer durch den Betrieb vorgegebenen einen „Kundenauftrag“ eigenständig und aus den eigenen Ideen heraus zu planen, umzusetzen und abzuschließen. Der ausbildende Betrieb tritt hier als „simulierter Kunde“ in Erscheinung und geht durch diese Rahmung auf kontrollierte Distanz zu den Mitgliedern eines Ausbildungsteams. Aufgrund der Dauer über mehrere Monate nimmt eine solche Projektphase einen bedeutenden Faktor innerhalb des gesamten beruflichen Ausbildungsprozesses ein und stellt einen relevanten Abschnitt innerhalb der beruflichen Sozialisation der dokumentierten Mechatroniker dar. Der betriebliche Ausbilder, der einer Gruppe über die gesamte Ausbildungszeit (d.h. über Jahre) zugewiesen ist, führt in dieser Ausbildungsphase in entscheidender Weise die Rolle eines begleitenden Mentors aus.

Im Vergleich zu den simulierten Arbeitsabläufen, wie sie von Brünner (1987) dokumentiert und untersucht worden sind, sind bei den von mir dokumentierten Mechatronikern die „Kundenaufträge“ simuliert. Die Ausführgen sind es jedoch nicht und stellen reale Arbeitsaufträge dar: Die Ausarbeitung solcher „Kundenaufträge“ mündet in einer realen, funktionierenden technischen Anlage (wie z.B. die Anfertigung eines Förderbandes, wie es von den dokumentierten Mechatronikern im zweiten Ausbildungsjahr hergestellt worden ist), die später nicht nur für Ausbildungszwecke Anwendung finden kann und die nach Abschluss der Projektarbeit an den „Kunden“ übergeben wird.²⁸ Der Aspekt der Eigenständigkeit steht hier zentral für die Gestaltung dieser sich über Monate erstreckenden Ausbildungsphase.

Was innerhalb einer solchen Projektphase eine Besonderheit des Ausbildungsprozesses darstellt und sich hinsichtlich eines realen Arbeitsauftrags unterscheidet (weil so etwas im realen Arbeitsprozess in einer derartigen Detailliertheit nicht gefordert

²⁸ Dies ist nur eine Form der Projektarbeit, wie sie als Ausbildungsbestandteil im ausbildenden Betrieb angewandt wird. Auch für andere Berufsgruppen, die an diesem Standort des Produktionsunternehmens (bei dem die Datenerhebung durchgeführt wurde) ausgebildet werden (Industriemechaniker, Kfz-Mechatroniker, Elektroniker für Betriebstechnik), finden vergleichbare Projektphasen statt, in denen auch reale Aufträge ausgeführt werden (z.B. Reifen- oder Bremsenwechsel an Fahrzeugen einerseits, andererseits aber auch die Anfertigung größerer „Projekte“, reale Maschinen, die später in der realen Wirtschaft Einsatz finden sollen). So stellen beispielsweise gerade die großen, realen Kundenaufträge eine Besonderheit im Unternehmen dar, da es sich bei diesen (d.h. bei den von den Auszubildenden angefertigten Projekten) häufig um Null-Fehler-Produkte handelt, die bei Kunden des Unternehmens äußerst begehrt sind.

wird), ist zum einen die Projektdokumentation, welche die Auszubildenden zur Ausarbeitung ihrer technischen Anlage schriftlich ausarbeiten (müssen), sowie die Dokumentation aller planerischer Tätigkeiten, wie sie innerhalb des Teams von den Gruppenmitgliedern ausgehandelt und angefertigt werden, also auch das schriftliche Festhalten aller Tätigkeiten, wie sie auf die Gruppenmitglieder und die Arbeitstage im Betrieb aufgeteilt waren. Solche planerischen Tätigkeiten sind ebenfalls ein relevanter Bestandteil des Ausbildungsalltags im dokumentierten Umfeld und stellen somit einen weiteren Unterschied zu den betrieblichen Ausbildungsstrukturen dar, wie sie von Brünner (1987) dokumentiert und untersucht worden sind.

Ausgehend von den ethnographisch gewonnenen Einsichten und den dokumentierten Situationen muss zudem festgehalten werden, dass im Vergleich zu Brünner (ebd.) – außer im ersten Lehrjahr – nur wenige explizite Instruktionskontexte zwischen Auszubildenden und ihren zugeordneten Ausbildern hervorzuheben sind. Zudem sind Instruktionskontexte in meinem Korpus kaum vertreten.²⁹ Dieser Umstand hängt nicht mit der Auswahl der Ausbildungssituationen zusammen, die bevorzugt dokumentiert oder gar umgangen worden wären. Die Einsichten gehen wesentlich auf die Gestaltung der Ausbildung durch den Betrieb zurück.

Hinsichtlich des Auftretens von Instruktionen im Ausbildungsprozess lässt sich der Umstand im dokumentierten Feld – wenn man etwas ausschweift – anhand eines Beispiels verdeutlichen. Ausbildungsstrukturen, die mit Brünners Daten vergleichbar wären, lassen sich in meinem Korpus auffinden, jedoch nur im Ausbildungsverlauf bei Auszubildenden im ersten Lehrjahr, wenn es um den Erwerb von Grundfertigkeiten geht. Der Ausbildungsalltag ist in diesen Stadien noch deutlich von Instruktionsprozessen gekennzeichnet, was hinsichtlich des didaktischen Vorgehens der Ausbilder mit jenen Strukturen vergleichbar wäre, wie sie von Brünner/Fiehler (1984:3) für die Lehrgänge in dem von ihnen dokumentierten Übungsbergwerk beschrieben worden sind: „Erklären, Vormachen, Nachmachen-lassen und Festigen“. Solche Ausbildungssituationen wurden auch von mir dokumentiert, doch treten diese meist

²⁹ Das Instruieren von Auszubildenden durch ihren Ausbilder kommt in nur 6 der 63 Aufnahmen vor und nimmt damit einen sehr geringen Teil des Korpus ein. Diese Einsicht lässt sich einerseits darauf zurückführen, dass im zweiten Ausbildungsjahr nicht mehr (wie zu Beginn der Ausbildungszeit) in immerzu neue Aufgaben und Fertigkeiten eingeführt werden muss. Andererseits kann der Umstand damit zusammenhängen, dass – und dieser Punkt scheint am wahrscheinlichsten – die von mir dokumentierten Auszubildenden über längere Zeiträume (beispielsweise über ein halbes Jahr) einen zentralen Arbeitsauftrag (in der Sprache des Feldes: „Kundenauftrag“) eigenständig planen, untereinander im Team aufteilen, mechanisch und elektronisch bearbeiten, zeichnen, programmieren und ausführen müssen. In diesem Zusammenhang können sich Auszubildende Instruktionen selbstinitiativ bei ihren Ausbildern einholen, wenn sie eine Ein- oder Unterweisung brauchen, diese gehören jedoch nicht zu den obligatorischen Bestandteilen innerhalb des Ausbildungsprozesses im zweiten Ausbildungsjahr. Dies ist auch zu berücksichtigen, wenn es um die Betrachtung der voranalytischen Konzeptualisierung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* (vgl. Kap. 2.3) geht: Sich als Auszubildender im höheren Ausbildungsstadium (beispielsweise sich bereits im 2. oder 3. Ausbildungsjahr befindend) explizit Unterweisungen oder Instruktionen bei einem Ausbilder einzuholen, könnte darauf hindeuten, dass man den Ausbilder auf mögliche eigene Defizite hinsichtlich bestimmter Kenntnisse hinweist.

nur in solchen Ausbildungsstadien auf, wenn es um eine erste Vermittlung und den Erwerb grundlegender Kenntnisse oder Fertigkeiten geht (z.B. Bearbeitung von Werkstücken), die in späteren Ausbildungsstadien bereits als Grundwissen vorausgesetzt werden. Dies soll kurz an einem Beispiel aus dem Ausbildungsverlauf angehen: der Industriemechaniker beschrieben werden, die zum dokumentierten Zeitpunkt erst vor kurzem ihre der Berufsausbildung im Unternehmen begonnen haben. Nehmen wir ein Beispiel aus dem Bereich der manuellen Werkstoffbearbeitung, wie das Anreißen auf einem Stahlblech, wie es bei einer Ausbildungsgruppe von Industriemechanikern im ersten Lehrjahr in Audio- und Video dokumentiert vorliegt. An dieser Stelle soll eine kurze Zusammenfassung genügen³⁰:

Die Beteiligten halten sich zunächst in einem Seminarraum auf. Hier führt der Ausbilder anhand einer PowerPoint-Präsentation die Auszubildenden in die zu erlernende Fertigkeit ein. Er erklärt die Vorgehensweisen und einzelnen Schritte, geht beschreibend auf das Material und das Werkzeug ein (vergleichbar mit der Phase „Erklären“). Der Ausbilder erzählt, die Auszubildenden hören zu. Dann verlassen der Ausbilder und die Auszubildenden den Seminarraum, gehen in den Ausbildungsbereich für Metallbearbeitung und positionieren sich an einer Werkbank. Hier hören und sehen die Auszubildenden, wie sie von ihrem Ausbilder in die einzelnen Arbeitsschritte anhand eines Beispielobjekts instruiert werden (vergleichbar mit der Phase „Vormachen“). Der Ausbilder macht die einzelnen Bearbeitungsschritte an einem Stahlblech vor. Währenddessen erzählt er, was er macht, welches Werkzeug er benutzt, wie es heißt und worauf zu achten ist. Bezogen auf das o.g. Beispiel (Anreißen auf einem Stahlblech.) ist dies: Er entgratet mit einer Feile das Werkstück, kontrolliert die Maße usw. bis er zum Schluss die Schnittpunkte der Anreißlinien körnt und die Kennnummer in das Werkstück mithilfe von Schlagzahlen sorgfältig einschlägt. Daraufhin leitet der Ausbilder die Auszubildenden an, ein eigenes Werkstück nach den vorgemachten Schritten zu bearbeiten (vergleichbar mit der Phase „Nachmachen lassen“). Jeder Auszubildende geht dann zu einer eigenen Werkbank und beginnt dort sein eigenes Werkstück nach den soeben demonstrierten Schritten zu bearbeiten. In dieser Phase (ca. eine halbe Stunde) wird kaum gesprochen. Währenddessen läuft der Ausbilder umher und schaut den Auszubildenden bei der Metallbearbeitung zu, leistet Hilfestellung, beantwortet Fragen etc. Nach der vorgegebenen Zeit kommen die Beteiligten an jener Werkbank wieder zusammen, an welcher der Ausbilder die Arbeitsschritte am Beispielobjekt vorgemacht hatte. Es werden nun alle bearbeiteten Stahlbleche, die Leistungen der Auszubildenden, in Anwesenheit aller Gruppenmitglieder durch den Ausbilder begutachtet und zur Reflexion der erworbenen Kenntnisse kommentiert (vergleichbar mit der Phase „Festigen“).

Insgesamt ist dieser Ausbildungsteil davon geprägt, dass die Handlungsräume der Auszubildenden bis in die kleinsten Abläufe hinein durch den ausbildenden Betrieb

³⁰ Ein Standbild hierzu findet sich in Kap. 3.3, im Abschnitt zur Darstellung des Korpus.

(in Stellvertretung durch den jeweiligen Ausbilder) vorgegeben werden. In solchen Situationen, die für das erste Ausbildungsjahr als typisch anzusehen sind, bleiben den Auszubildenden kaum Handlungsspielräume offen, eigenständig ausbildungsbezogene Aufgaben zu strukturieren, zu übernehmen oder gar auszuhandeln. Dies schlägt sich auch auf die Interaktion zwischen den Ausbildungsbeteiligten nieder: Indem die Strukturen hier überwiegend durch den Ausbilder vorgegeben werden, müssen grundsätzliche Anforderungen zwischen den Auszubildenden einer Gruppe nicht erst untereinander ausgehandelt und/oder verteilt werden. Erst nach dem ersten Lehrjahr, wenn solche grundlegenden Handlungskompetenzen bereits erworben worden sind, setzen ab dem zweiten Lehrjahr Projektphasen ein, in denen die Auszubildenden zur eigenständig Organisation untereinander, d.h. innerhalb ihres Teams, explizit durch den Betrieb aufgefordert werden. Solche Projektphasen bauen auf dem erworbenen Handlungswissen des ersten Ausbildungsjahres auf. Dieses Wissen, d.h. die Handlungskompetenz, die bereits in der Vergangenheit vermittelt und erworben worden ist, bildet nun die Basis für nachfolgende Aufgaben: die Umsetzung und Festigung der zuvor erworbenen Handlungskompetenz im Rahmen einer Projektarbeit, in der sich die Mitglieder eines Ausbildungsteams eigenständig über mehrere Monate hinweg untereinander sozial organisieren und ihre Aufgaben im Team aushandeln müssen.

Instruktionen, wie bereits erwähnt, zeigen sich somit als ein Ausbildungsbestandteil, der im dokumentierten Unternehmen eben nur zu Beginn der Ausbildungszeit auftritt, wenn es um die Vermittlung und den Erwerb grundlegender Handlungskompetenz geht. Dies ist aber kein relevanter Bestandteil der betrieblichen Ausbildung ab dem zweiten Ausbildungsjahr mehr (siehe Kap. 2.2) und dies macht einen Unterschied zur empirischen Basis als auch zum Forschungsfokus bei Brünner (1987) aus. Wenn die Auszubildenden eines Teams daher eigene Projekte über längere Zeiträume übertragen bekommen und sie damit gegenüber dem eigenen Ausbilder in die Pflicht geraten, eigenständig Arbeiten zu organisieren und Arbeitsleistungen zu dokumentieren, beginnen auch neue interaktionsbasierte Merkmale im Ausbildungsvollzug aufzutreten: Im interaktiven Verhalten der Auszubildenden beginnen Phänomene in Erscheinung zu treten, die auf eine Bearbeitung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung*³¹ verweisen. Dieses Phänomen lässt sich zudem nicht auf einen einzelnen Interaktionskontext eingrenzen. Um eben einen solchen, besonderen Ausbildungsaspekt hervorheben zu können – einen, der bis dato noch nicht als Ausbildungsanforderung wahrgenommen wird und auch nicht unbedingt als klassischer Untersuchungsgegenstand der empirischen Linguistik festgehalten werden kann –, muss zunächst die Frage geklärt werden, wie man sich einem solchen Gegenstand methodisch reflektiert überhaupt nähern soll und kann.

³¹ Hierbei ist wichtig, dass sich diese Bezeichnung auf das voranalytisch formulierte Konzept der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* bezieht. Siehe hierzu Kap. 2.3.

Insgesamt verweisen die Einsichten aus dem ethnographischen Feld darauf, dass der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung – anders als bei Brünner – auch nicht auf der Untersuchung eines einzelnen Diskurstyps liegen kann. Insgesamt stellt eine Aufteilung des betrieblichen Ausbildungsalltags in Diskurse oder Gattungsformen keine methodische Orientierung der vorliegenden Untersuchung dar. Dies geht wesentlich darauf zurück, dass einerseits nicht über alle Ausbildungszeiträume immer die gleichen oder ähnlichen Kontexte (Diskurs- oder Gattungstypen) im Ausbildungsvollzug konstant auftreten und zum anderen die methodische Ausrichtung der vorliegenden Untersuchung sich primär am hermeneutisch-interpretativen Ansätzen der empirischen Sozialforschung und damit verwandten Konzepten (wie z.B. „Alltag“ oder „Lebenswelt“ als soziale Herstellung, Schütz 1974 [1932], 2003; Berger/Luckmann 1969) orientiert.

In der Art und Weise, wie dieser Gegenstand der vorliegenden Untersuchung skizziert worden ist, d.h. *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* (in Kap. 2.3), schwingt der voranalytisch konzeptualisierte Aspekt der *Selbstdarstellung* übergreifend im gesamten Ausbildungsprozess mit, d.h. in allen betrieblichen Ausbildungssituationen, also auch in Instruktionen, Besprechungen, Präsentationen, Planungen etc. Es kann daher nicht Teil des Forschungsinteresses sein, einzelne Interaktionstypen oder -diskurse im Ausbildungsverlauf auszugrenzen oder sie hervorzuheben.

Das voranalytisch gefaste und beschriebene Phänomen, das mit dem Begriff der *Selbstdarstellung* eine Bezeichnung gefunden hat, muss zunächst im Kontext einer begrifflichen Auseinandersetzung mit den Aspekten Präsenz, Positionierung, Anwesenheit sowie Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit reflektiert und abgegrenzt werden. Es stellt sich daher die Frage nach dem methodischen Vorgehen, um sich dem Phänomen der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* nähern zu können. Um diesen Aspekt auch in methodischer Hinsicht zu reflektieren, soll im nächsten Schritt eine Darstellung der relevanten methodischen Ansätze und Konzepte folgen, an denen sich die vorliegende Untersuchung orientiert.

3.2 Theoretische und methodische Zugänge

Der wissenschaftliche Interpret macht also nichts *prinzipiell* anderes, als das, was Menschen im Alltag auch tun: Er deutet Wahrnehmungen als Verweise auf einen ihnen zugrundeliegenden Sinn. Aber der wissenschaftliche Interpret versucht, sofern er hermeneutisch reflektiert arbeitet, sich über die *Voraussetzungen* und über die *Methoden* seines Verstehens Klarheit zu verschaffen. (Hitzler/Honer 1992:22)

Durch die Einsichten, die sich aus der teilnehmenden Beobachtung im Feld und der dort stattgefundenen audiovisuellen Datenerhebung ergeben haben, stellen sich nun besondere Anforderungen hinsichtlich der Reflexion des methodischen Vorgehens für die nachfolgenden Rekonstruktionen. Die vorliegende Untersuchung orientiert

sich an einer interdisziplinären Forschungsausrichtung, die Ansätze der empirischen Sozialforschung³² mit Ansätzen der empirischen Linguistik³³ zu verbinden versucht. Als relevante Orientierung soll das Konzept der Präsenzfiguren nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) aufgegriffen werden. Das methodische Vorgehen soll jedoch auf Grundsätzen fußen, die im Rahmen einer Auseinandersetzung mit multimodalen Aspekten in zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen entwickelt worden sind, wobei hier zunächst die multimodale Interaktionsanalyse (MIA)³⁴ als relevante Orientierung genannt sei. Eine nähere Darstellung der relevanten Konzepte folgt in den nachfolgenden Unterkapiteln.

3.2.1 Voraussetzungen für eine Methodenreflexion

Die Anforderung zur Methodenreflexion stellt sich gewissermaßen nicht von selbst, sondern die dokumentierten Interaktionssituationen im betrieblichen Ausbildungsvollzug stellen mich vor diese Aufgabe. Der Untersuchungsgegenstand, der sich aus der Auseinandersetzung mit der audiovisuellen Dokumentation herauskristallisiert hat, fordert eine Reflexion des methodischen Vorgehens ein. Um verstehen zu können, was sich in den dokumentierten Situationen vollzieht und was die Auszubildenden in-situ miteinander herstellen, erscheint es sinnvoll und notwendig, sich zuvor mit rekonstruktiven Ansätzen auseinanderzusetzen und sie hinsichtlich ihrer „Angemessenheit“³⁵ für meinen Untersuchungsgegenstand und die von mir untersuchten Auszubildenden zu hinterfragen.

An sich erscheint jede Methode zunächst weder angemessen noch unangemessen, solange sich ihr keine konkreten Anforderungen stellen. Jeder methodische Ansatz

³² Speziell ist hier der hermeneutisch-interpretative Ansatz der empirischen Sozialforschung gemeint, der im Wesentlichen auf den Kerngedanken Alfred Schütz' fußt. Siehe hierzu weiterführend Hitzler (2002; 2007), Hitzler/Honer (1992, 1997), Lüders/Reichert (1986).

³³ Gemeint ist zentral der Untersuchungsbereich der Gesprächs- und Interaktionsforschung, der ethnomethodologische Grundsätze (Garfinkel 1967, Heritage 1984a) mit denen der Gesprächs- und Konversationsanalyse (Sacks et al. 1974, Levinson 2000 [1983]) verbindet. Siehe weiter- bzw. einführend: Bergmann (1981), Eberle (1997, 2007), Deppermann (2000, 2008) und Gülich/Mondada (2008) bzw. speziell zu institutionellen Kontexten Arminen (2005), Drew/Heritage (1992) sowie Heritage (2005).

³⁴ Dieses methodische Vorgehen ist verwandt mit der konversationsanalytischen Methodik, darf jedoch nicht als modifizierte Variante dieser verstanden werden. Leitende Einflüsse der MIA werden primär auf Goodwin (1980, 1981, 2000, 2003), Kendon (1990) sowie auf Goffman (1959, 1983) zurückgeführt. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesem Ansatz findet sich in Kap. 3.2.6.

³⁵ Hinsichtlich der „Angemessenheit“ eines rekonstruktiven, auf Verstehen ausgelegten Verfahrens beziehe ich mich auf Alfred Schütz: Wenn wir uns die Aufgabe stellen, „Konstrukte erster Ordnung“ verstehen und sie hinsichtlich ihres Sinngehaltes „re-konstruieren“ zu wollen, so sollten diese Rekonstruktionen nicht von der untersuchten Lebenswelt abgehoben geschehen: „The rational course-of-action and personal types have to be constructed in such a way that an actor in the life-world would perform the typified action if he had a perfectly clear and distinct knowledge of all the elements, and only of the elements, assumed by the social scientist as being relevant to his action and the constant tendency to use the most appropriate means assumed to be at his disposal for achieving the ends defined by the construct itself“ (Schütz 1962:45).

ist damit an und für sich erst einmal nutzlos. Über die Angemessenheit eines methodischen Vorgehens sollte somit das sich in den Daten manifestierende Phänomen entscheiden, dem man sich in seiner Untersuchung analytisch stellen möchte (vgl. Soeffner 2014:35f.).

Prinzipiell wäre es an dieser Stelle auch möglich, das eigene methodische Vorgehen auf eine andere Art und Weise aufzuarbeiten, als es hier versucht wird. Dabei könnte man durchaus auch auf traditionellen „Pfaden“ bisheriger konversations- und gesprächsanalytischer Forschung bleiben und sich auf bereits oft reflektierte und oft zitierte Erkenntnisse stützen, womit man sich letztlich auf die Re-Produktion von sozialer Ordnung „in Gesprächen“ beziehen könnte. Es könnte zunächst beim ethnomethodologischen Ansatz Garfinkles (1967) begonnen werden. Davon ausgehend könnte man sich auf die Anfänge der *conversation analysis* bei Harvey Sacks (1972, 1992 sowie Sacks et al. 1974) und auf die Weiterentwicklung dieses Ansatzes wesentlich durch Schegloff (1968, 1972, 1979) beziehen, womit man abschließend seine methodische Orientierung mit der Fokussierung von *talk-in-interaction*³⁶ begründen könnte. Damit könnte man sich mit der eigenen Forschungsarbeit in einer traditionellen Linie der Konversationsanalyse verorten (Bergmann 1981, 2001; Deppermann 2000, 2008; Hutchby/Wooffitt (1998) sowie ten Have 2007) und versuchen, seine Untersuchung in diesem Forschungskontext zu platzieren. Ich möchte eine solche Forschungspraxis keinesfalls kritisieren oder ablehnen. In einigen Fällen kann solch eine methodische Herangehensweise durchaus angemessen erscheinen, um Phänomene zu untersuchen, die sich auf verbal-vokaler Ebene im zwischenmenschlichen Interaktionsvollzug manifestieren. In manch anderen Fällen kann solch eine Beschränkung aber auch zu Verzerrungen der Datenbasis führen, beispielsweise dann, wenn andere Phänomene unreflektiert ausgeblendet werden, die sich eben nicht nur verbal-vokal („in Gesprächen“ oder „im Erzählten“), realisieren, aber situativ im Handeln der Beteiligten interaktionsrelevant gesetzt werden.

Um deshalb in methodischer Hinsicht etwas zu wagen, soll hier ein noch recht frischer Methodenpfad eingeschlagen werden, der sich im Kontext einer Auseinandersetzung mit multimodalen Aspekten zwischenmenschlicher Interaktion entwickelt hat und sich derzeit noch weiterentwickelt. Zu zentralen Konzepten dieser Art zählen u.a. „Interaktionsraum“ (Mondada 2007a), „Interaktionsensemble“ (Depper-

³⁶ Die wissenschaftliche Fokussierung von *talk* und dessen Abheben von der komplexen sozialen Herstellung *interaction* ist in signifikanter Weise durch Schegloff (u.a. 1987, 1996, 2007) beeinflusst worden. Durch diesen Perspektivenwechsel in der konversationsanalytischen Forschung wurde gerade der verbalsprachlichen Realisierung ein Vorrang zugesprochen, der in der linguistischen Forschung bis heute weitgehend Zuspruch erhält, der sich aber nicht am faktischen Handeln der Beteiligten in situ orientiert, sondern aus eigenem Forschungsinteresse heraus all jenes, was sich außerhalb von *talk* realisiert, nachrangig behandelt. Damit folgt diese Forschungsrichtung per se nicht den Relevanzen der untersuchten Interaktionsbeteiligten, sondern definiert seinen Forschungsgegenstand, d.h. die Fokussierung von *talk-in-interaction*, theoriegeleitet vorab, d.h. in einer abstrahierten Weise, ohne sich gänzlich auf die faktische Herstellung der untersuchten Beteiligten einzulassen.

mann/Schmitt 2007; Schmitt 2012a, 2013), „Raum als interaktive Ressource“ (Hausendorf et al. 2012b), „Sozialtopografie des Raumes“ (Schmitt 2013) sowie weitere raumlinguistische Konzepte und Überlegungen, die in unmittelbarer Auseinandersetzung mit dem Ansatz der multimodalen Interaktionsanalyse (MIA) vor allem im Kontext des UFSP Sprache und Raum der Universität Zürich entwickelt worden sind (vgl. Schmitt/Hausendorf 2016).

Um diese Überlegungen besser nachvollziehen zu können, soll zunächst eine Übersicht zu Ansätzen aus dem Bereich der Gesprächsforschung gegeben werden (Kap. 3.2.2), die auch für die Entwicklung multimodal ausgerichteter Ansätze im Bereich der empirischen Linguistik relevant waren. Dies ist eine Basis, um weiterführend auf weitere, die Multimodalität sozialer Interaktion betreffende Aspekte eingehen zu können. Relevant erscheint hierbei auch die Auseinandersetzung mit Aspekten wie *Anwesenheit*, *Präsenz*, *Wahrnehmbarkeit* und *Wahrnehmung* (Kap. 3.2.3) sowie Ansätzen zur Positionierung (Kap. 3.2.4) nicht nur im Kontext von betrieblicher Ausbildung.

3.2.2 Abgrenzung zu Ansätzen aus dem Bereich der empirischen Linguistik

Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Formen von Interaktion in institutionellen Kontexten allgemeiner Art stellt keinen neuen Untersuchungsgegenstand der empirischen Linguistik dar. Hier lassen sich insbesondere zwei Richtungen hervorheben, die sich seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts im Bereich der empirischen Linguistik entwickelt haben und die ihre Erkenntnisse auf die Auseinandersetzung mit authentischen Daten stützen: Die Funktionale Pragmatik mit ihren Wurzeln in der Diskursforschung (Ehlich/Rehbein 1986, Ehlich 1994; Brünner/Graefen 1994) und die interpretativ orientierte Gesprächsforschung, die in enger Verbundenheit zur Konversationsanalyse steht (Sacks et al. 1974, Sacks 1992; Kallmeyer/Schütze 1976).

Funktionale Pragmatik und Konversationsanalyse entwickeln sich zeitlich nur wenig zeitversetzt, fast parallel zueinander, folgen in methodologischer Hinsicht jedoch verschiedenen Perspektiven und Konzepten. Während in der Konversationsanalyse der Fokus auf den sozialen Akteuren liegt und es um die Frage geht, wie diese situativ und basierend auf sozialem Austausch die soziale Ordnung zwischen sich herstellen und sich diese soziale Ordnung in den von ihnen produzierten sprachlichen Handlungen (Gesprächen) situativ widerspiegelt (näher hierzu beispielsweise Depermann 2008), geht es aus Sicht der linguistisch geprägten Diskursanalyse primär nicht um die sozialen Akteure selbst, welche Produzenten sprachlicher Handlungen sind. Der Fokus liegt hier wesentlich auf der Struktur der hergestellten Äußerungen und wie sich darin (d.h. in einem bestimmten diskursiven Kontext) gesellschaftlich verfestigte Strukturen auf der Mikroebene wiederholen bzw. wie sich darin Lösungen für wiederkehrende soziale Anforderungen widerspiegeln (näher hierzu: van Dijk

2008). Brünner/Graefen (1994:13) fassen diesen grundlegenden, disziplinären Unterschied wie folgt zusammen:

Die Konversationsanalyse geht davon aus, daß soziale Gegebenheiten von den Interaktanten in Konversationen produziert werden, und konzentriert sich darauf, das *Wie* solcher Konstitutionsprozesse in der Interaktion zu untersuchen. Die Diskursanalyse betont demgegenüber die Vorgeformtheit des sprachlichen Handelns durch gesellschaftliche Zwecke und institutionelle Bedingungen und zielt darauf, das *Wozu*, die Zweckgerichtetheit des Handelns zu rekonstruieren.

Um auf die Unterschiede und Besonderheiten näher einzugehen, folgen zwei kurze Abschnitte zur Funktionalen Pragmatik und der Konversationsanalyse getrennt voneinander.

3.2.2.1 Funktionale Pragmatik

Die Funktionale Pragmatik als zunächst sprachtheoretische Konzeption entspringt ursprünglich einer poststrukturalistisch geprägten Diskursforschung, die sich ausgehend von einer breiten Rezeption der methodologischen Konzeption diskursanalytischer Grundlagen nach Foucault (1966, 1969) seit der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts innerhalb verschiedener Disziplinen als Ansatz (jedoch in unterschiedlichen Auslegungsweisen) etabliert hat.

Innerhalb der empirischen Linguistik folgt die Funktionale Pragmatik einem diskursanalytischen Ansatz, der die Zusammenhänge von sprachlichem Handeln, seinen Zwecken und seiner Einbettung in den Vordergrund stellt, d.h. im Sinne einer Ziel-Zweck-Orientierung. So geht dieser Ansatz – beispielsweise bei der Untersuchung von Unterrichtskommunikation (einem beliebten Untersuchungsgegenstand in diesem Bereich, vgl. Ehlich/Rehbein 1986, Kap. 5; Griebhaber 1987; von Kügelgen 1994) – davon aus, dass im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Strukturen und institutionellen Vorgaben sprachliches Handeln die Herausbildung sprachlicher Muster fördere (vgl. Ehlich/Rehbein 1986). Im Fokus stehen Handlungsmuster, derer sich Sprecher bedienen, die sie in bestimmten Strukturen realisieren, die durch die gegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen (Diskurse) gerahmt werden und die sich als kommunikative Lösungen für wiederkehrende gesellschaftliche Zwecke betrachten lassen. Dieser diskursanalytische Ansatz fokussiert somit primär gesellschaftlich etablierte, musterhafte, sprachbasierte Lösungen für wiederkehrende situative Kommunikationsprobleme bzw. -bedarfe, wie sie beispielsweise in der Schule und anderen institutionalisierten Lehr-Lern-Situationen häufig in Form von „fragen“ und „begründen“ vorkommen.

Indem so die Handlungsmuster ins Zentrum des Forschungsinteresses rücken, gerät das produzierende Individuum ins Abseits. Es geht primär um das sich in sprachlich-kommunikative Realisierungen manifestierende Produkt gesellschaftlicher Handlungsnormen in Form von wiederkehrenden, sprachlich-kommunikativ realisierten

Mustern.³⁷ Die Grundzüge des diskursiven Ansatzes der Funktionalen Pragmatik umschreiben Brünner/Graefen (1994) mit folgenden Worten:

Unter *Diskurs* sind Einheiten und Formen der Rede, der Interaktion, zu verstehen, die Teil des alltäglichen sprachlichen Handelns sein können, die aber ebenso in einem institutionellen Bereich auftreten können. Mündlichkeit ist zwar keine *alle* Formen diskursiven Handelns kennzeichnende Eigenschaft [...], ist aber sehr wohl der charakteristische Fall. Systematisch gesehen gehört zum Diskurs die Kopräsenz von Sprecher und Hörer ('face-to-face-Interaktion'); diese kann aber z.B. auf eine zeitliche Kopräsenz (am Telefon) reduziert sein. Zugleich läßt sich auch die Gesamtheit der Interaktionen zwischen Angehörigen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen [...] oder innerhalb eines ausgewiesenen gesellschaftlichen Bereiches (z.B. der Lehr-Lern-Diskurs in Schulen und anderen Ausbildungsinstitutionen) zusammenfassend als Diskurs bezeichnen. Die konkreten Formen und Abläufe von Diskursen sind Gegenstand der *Diskursanalyse*.

Ein solches Verständnis von „*Diskursanalyse*“ (ebd.) unterscheidet sich nicht nur von anderen diskursanalytischen Auslegungen, wie beispielsweise innerhalb der Diskurslinguistik (z.B. Warnke 2007b). Es zeigt auch eine deutliche Differenz zur methodologischen Konzeption von Diskurs nach Foucault (1969).³⁸ Eine auf diesem Verständnis aufbauende Form der Diskursforschung, wie sie sich innerhalb der Funktionalen Pragmatik entwickelt hat, lässt sich durchaus auch als „Sammelbegriff für Gesprächsanalyse, Konversationsforschung und Dialoganalyse“ (Warnke 2007a:4) verstehen: „Die Diskursanalyse wird hier als Programm zur Erforschung der gesprochenen Sprache in der Vielfalt ihrer institutionellen und alltäglichen Wirklichkeit verstanden“ (ebd.). Forschungen in diesem Bereich geht es weniger um eine Auseinandersetzung mit dem Diskurs als offene Konzeption. Der Diskurs zeigt sich hier primär nur als Rahmen für die Erforschung von darin auftretendem Sprachgebrauch. Eine funktional-pragmatisch orientierte Diskursforschung nähert sich daher eher der Konversationsanalyse und ihren Prinzipien an, wie es im Bereich der angewandten Gesprächsforschung zu finden ist (vgl. Brünner et al. 1999a u. b)³⁹ und lässt damit

³⁷ Dies ist auch ein wesentliches Merkmal, das Brünners Untersuchung von Instruktionsprozessen im Bergbau mit auszeichnet (vgl. Brünner 1987). Ihre funktional-pragmatische Prägung und die Verortung innerhalb der Diskursforschung stehen in einem Kontrast zu der hier vorliegenden Untersuchung, die sich hinsichtlich der methodischen Orientierung an rekonstruktiv-interpretativen Verfahren ausrichtet und ihre Grundüberlegungen auf die „Strukturen der Lebenswelt“ nach Schütz 1974 [1932], 1962, 1964) stützt.

³⁸ Die Funktionale Pragmatik zeigt sich als ein besonderer Zweig der Diskursforschung, der auf ein speziell ausgelegtes Verständnis von Diskurs zurückgreift und weniger auf Konzeptionen fußt, wie sie von Foucault in frühen Ansätzen (beispielsweise in *L'Archéologie du savoir*, 1969) sehr klar umrissen worden sind. Als gemeinsamer Fluchtpunkt zeichnet sich durchaus das Interesse an einer Auffindung von Regelmäßigkeiten binnen eines diskursiven Netzes unterschiedlicher Realisierungsformen und Perspektiven ab. Doch das Konzept des „discours“ verbleibt nach Foucault (ebd.) stets auf einer abstrakten Ebene, auf der es sich zur Erschließung von übergeordneten, institutionellen Zusammenhängen als konzeptionelle Orientierung anbietet. Diese Perspektive wird von Foucault selbst nicht durchbrochen, um auf einer mikrosozialen Ebene zu ergründen, welche Leistungen dabei von einzelnen Akteuren übernommen werden.

³⁹ Berührungspunkte zwischen diskursanalytischer und konversationsanalytischer Forschung finden sich nicht nur im Bereich der angewandten Gesprächsforschung, sondern beispielsweise auch im Bereich der englischsprachigen *Discourse and Social Psychology* (vgl. Edwards/Potter 1992; Potter/Wetherell 1987; Potter 1996, 2012).

jedoch grundlegende Elemente diskursiver Formationen nach Foucault (1969), wie beispielsweise das Verhältnis von Äußerungen und Aussagen, unberührt.

Als einschlägiges Werk dieser Forschungsrichtung ist hinsichtlich kommunikativer Strukturen im Kontext von betrieblicher Ausbildung die Habilitationsschrift von Brünner (1987) zu nennen. Im Kontext aktueller Forschungen steht die Dissertationsschrift von Weber (2014), dessen diskursanalytisch ausgerichtete Studie sich auf Audioaufnahmen aus authentischen Verkaufsgesprächen aus Gartencentern sowie aus verkaufsbezogenen Rollenspielsituationen in der Berufsschule stützt.

3.2.2.2 Konversationsanalyse

Beim Ansatz der Konversationsanalyse stehen Konversationsmechanismen im Vordergrund des Forschungsinteresses. Bereits frühe Untersuchungen zur Konversationsanalyse rückten neben Alltagsgesprächen zentral auch Gespräche in institutionellen Kontexten in ihren Fokus.⁴⁰ Zentrale Aspekte in solchen Untersuchungen sind u.a. die Erfassung von gesprächsstrukturellen Merkmalen in institutionalisierten Gesprächen oder die Darstellung von signifikanten Unterschieden im *turn-taking*⁴¹ gegenüber Alltagsgesprächen. Solch ein Versuch der strikten Trennung zwischen Gesprächssituationen und *turn-taking*-Strukturen kann bei Untersuchungen als Hindernis gesehen werden. Dass Differenzen nicht immer anhand feststehender Kriterien wie beispielsweise institutionell bedingten Restriktionen oder sozialen Asymmetrien ausgemacht werden können (Drew/Heritage 1992) und dass sich institutionelle Gespräche nicht immer klar von Strukturen in Alltagsgesprächen unterscheiden, bemerken vor allem Schegloff (1999) und Heritage (2005). In dieser Beobachtung zeigt sich implizit: Im Wesentlichen können es nicht die Gesprächssituationen sein, die allein die Interaktionsstrukturen beeinflussen. Die analytische Perspektive sollte vielmehr auf die Beteiligten gerichtet werden. So sollte in erster Linie das Handeln der Interaktionsbeteiligten im Fokus stehen, welches in Abhängigkeit von institutionellen Rahmenbedingungen und situativen Gegebenheiten zu betrachten wäre. Denn es sind wesentlich die Interaktionsbeteiligten selbst, die durch ihr interaktives Handeln Gespräche konstituieren.

Was sich im Wesentlichen unterscheiden lässt, sind die analytischen Perspektiven auf Gespräche in institutionellen Kontexten, die wiederum mit dem jeweiligen konversationsanalytischen Forschungsinteresse zusammenhängen. So zeichnen sich in der konversationsanalytischen Forschung zwei Richtungen ab, die auf völlig unterschiedliche Erkenntnisse ausgerichtet sind. Auf der einen Seite stehen Forschungsarbeiten,

⁴⁰ Einen Überblick hierzu bieten u.a. die Darstellungen von Drew/Heritage (1992), Drew/Sorjonen (1997), Heritage (2005) sowie Heritage/Clayman (2010).

⁴¹ Das System des *turn-taking* bildet das Fundament der Konversationsanalyse bzw. „[i]n sum, turn-taking seems a basic form of organization for conversation“ (Sacks et al. 1974:700). Siehe hierzu weiterführend Kallmeyer/Schütze (1976), Levinson (2000 [1983], Kap. 6) sowie Schegloff (2007).

die sich mit klassischen konversationsanalytischen Fragestellungen auseinandersetzen. Bei solchen Untersuchungen stehen primär Fragen hinsichtlich spezifischer Merkmale des *turn-taking* und der Gesprächsstrukturierung im Vordergrund. Arbeiten dieser Art folgen Überlegungen zur Konversationsanalyse (vgl. Sacks 1992) und orientieren sich unmittelbar an der konversationsanalytischen Systematik von *turn-taking* nach Sacks et al. (1974). Solche Untersuchungen folgen dem Postulat „order at all points“ (Sacks 1984:22) und fokussieren beispielsweise Aspekte wie Präferenzorganisation, mithilfe derer Beteiligte u.a. Mechanismen zur Vermeidung oder gar zur Verschärfung von Konfliktpotential organisieren (vgl. Pomerantz 1984; Sacks 1987 [1973]; Heritage 2008), oder befassen sich mit Fragen zur Sequenzorganisation oder zur Organisation von konditioneller Relevanz, wie es beispielsweise in einigen Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation der Fall ist (vgl. McHoul 1978; Mehan 1979, 1985; Lee 2007, 2008).

Auch wenn diese Untersuchungen keine Interaktion in der betrieblichen Berufsausbildung empirisch entschlüsseln, besteht dennoch eine strukturelle Ähnlichkeit zur vorliegenden Untersuchung in dem Punkt, dass es sich um Interaktionen in Lehr-Lern-Kontexten handelt. Die Überschneidung zeigt sich hinsichtlich der institutionell zugewiesenen Rollen und Beteiligungsstrukturen zwischen den Interaktionsbeteiligten. So ist es in den Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation die institutionell geprägte Beziehungsstruktur zwischen Schülern und Lehrern, die Einfluss auf den Vollzug von lehr-lern-bezogenen Interaktionssituationen und auf signifikante Merkmale des *turn-taking* im Unterricht nehmen. Die Relevanz und Ähnlichkeit zeigt sich in diesem Punkt auch in ausbildungsbezogenen Interaktionssituationen in der betrieblichen Berufsausbildung, da eben solche institutionell geprägte Beziehungsstrukturen zwischen Auszubildenden und Fachausbildern vorherrschen und Einfluss auf den interaktiven Vollzug in dieser spezifischen Umgebung von Lehr-Lern-Interaktion nehmen. Was jedoch die Besonderheit dieser Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation ausmacht, ist die Frage nach der sequenziellen Ordnung und Segmentierung von Gesprächsbeiträgen im Unterricht. So widmen sich diese Untersuchungen beispielsweise der Frage, wie Realisierungen von *first pair parts* (FPP) und Reaktionen in *second pair parts* (SPP) im Unterricht erfolgen können und fragen weiter, wie in darauf folgenden dritten Positionen lehrerseitige Aktivitäten als Bewertungen, Evaluationen, Kommentare oder Korrekturen realisiert sein können (vgl. Lee 2007, 2008). Diese Untersuchungen geben Hinweise zu konstitutiven Strukturen und Mechanismen des *turn-taking* im Unterricht und zeigen, wie sich Unterrichtskommunikation als Konversation mit einer spezifischen Ordnung von aufeinander bezogenen Sequenzen rekonstruieren lässt.

Auf der anderen Seite finden sich konversationsanalytisch ausgerichtete Forschungsarbeiten, die primär nicht nach spezifischen Mechanismen und Praktiken der Gesprächsstrukturierung und der sequenziellen Ordnung fragen, sondern sich eher auf

die Erfassung von sozialen Phänomenen richten. So fragen solche Untersuchungen beispielsweise danach, wie Interaktionsbeteiligte durch ihr Handeln die Spezifik einer Interaktionssituation herstellen und wie ihr interaktives Handeln Rückschlüsse auf soziale Strukturen für den Analysierenden ermöglicht. Im Wesentlichen wird die konversationsanalytische Methodologie in diesen Untersuchungen dazu verwendet zu zeigen, wie soziale Strukturen und institutionelle Mechanismen in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen sich aus Gesprächsverläufen rekonstruieren lassen (vgl. Heritage/Clayman 2010:16). Untersuchungen, die sich aus dieser Perspektive Interaktionen in institutionellen Kontexten nähern, ziehen ihre Impulse aus soziologischen Forschungen zur sozialen Interaktion und dort zentral aus grundlegenden Einsichten der Soziologen Schütz, Goffman und Garfinkel.⁴² Genau diese Ausrichtung konversationsanalytischer Forschung spielt auch für die vorliegende Untersuchung eine Rolle, nämlich in der Weise, dass sie für die Rekonstruktion von sozialen Phänomenen zum einen auf die konversationsanalytische Methodik zurückgreifen und zum anderen die Bedeutung der Phänomene aus konversationellen Praktiken der Beteiligten selbst heraus rekonstruieren.

Bei dieser Ausrichtung von konversationsanalytischer Forschung spielen insbesondere Aspekte der *Ethnomethodologie* (Garfinkel 1967; weiterführend auch Heritage 1984a sowie vom Lehn 2014) eine wichtige Rolle. Die Orientierung an der Ethnomethodologie zur Gewinnung von phänomenologischen Einsichten über soziale Realität in interaktiven Phänomenen aus den Daten selbst heraus ist ein zentrales Merkmal dieser Ausrichtung konversationsanalytischer Forschung. Auch wenn Untersuchungen der ersten Forschungsrichtung auf ethnomethodologischen Ansätzen beruhen (sollten), um beim methodischen Umgang mit Daten die Relevanzen und Ordnungsstrukturen der Beteiligten aus dem Interaktionsvollzug heraus zu rekonstruieren, scheinen sie diese meist nur sekundär oder gar nicht detailliert zu betrachten.

Im Gegensatz zur ersten Forschungslinie nutzen Untersuchungen der zweiten Forschungsausrichtung natürlich vorkommende Interaktionen in institutionellen Kontexten eher als empirische Basis. Beispielsweise, um soziale Sinnstrukturen aus Gesprächsverläufen zu rekonstruieren oder um datengeleitet Systematiken zu entdecken, wie Beteiligte mithilfe von intersubjektiver Absicherung, sozial verstetigter Beteiligungsstrukturen oder interaktiver Bearbeitung eigene Normen und soziale Regeln im interaktiven Vollzug reproduzieren. Als ein erstes Beispiel dieser Art lässt sich die Untersuchung von Atkinson/Drew (1979) zu Interaktionen in Gerichtsverfahren

⁴² Beeinflussende Gedanken sind hier im Wesentlichen: phänomenologische Ausrichtung soziologischer Forschungen und Blick auf Prozesse der intersubjektiven Sinnkonstitution bei Schütz (1962, 1964, 1974 [1932]), Ethnographie und Beschreibung sozialer Phänomene bzw. Beobachtung von sozialen Relevanzen und kommunikativen Phänomenen wie beispielsweise *participation framework* oder Einsichten zur Strukturierung von „fokussierter“ und „unfokussierter“ Interaktion bei Goffman (1963, 1967, 1981) sowie Einsichten zur Ethnomethodologie bei Garfinkel (1967, 1988, 2002), Garfinkel/Wieder (1992) sowie Heritage (1984a).

sehen. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie bestand darin zu untersuchen, wie sich Gerichtsverhandlungen als soziales Konstrukt in der Interaktion widerspiegeln. Es ging darum, Interaktionsmerkmale mit der sozialen Struktur innerhalb von Gerichten als gesellschaftliche Institution aufzudecken. Mit dieser Forschungsperspektive ging nicht nur die Frage einher, wie Interaktionen in institutionellen Kontexten als soziale Ereignisse konstituiert werden, sondern auch, wie sich in solchen Interaktionssituationen institutionelle Rolle und soziale Differenzen anhand der Gesprächsstruktur rekonstruieren lassen.

3.2.3 Anwesenheit, Präsenz und Wahrnehmung

An Grundsätzen der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) orientiert sich auch die vorliegende Untersuchung, denn eine Auseinandersetzung mit dem Vollzug von betrieblicher Ausbildung ist gleichermaßen eine Auseinandersetzung mit Beteiligten, die gemeinsam betrieblicher Ausbildung herstellen. Wenn das interaktive Geschehen im Ausbildungsvollzug in den Vordergrund rückt, müssen damit die interaktiven Phänomene im Handeln der Beteiligten im Fokus stehen. Und um sich speziellen interaktiven, verhaltensbasierten Phänomenen im Handeln von Ausbildungsbeteiligten zu nähern, muss für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung auch die Bedeutung von Raum für den Interaktionsvollzug reflektiert werden. Weil sich anwesende Personen in Räumen aufgrund ihrer Anwesenheit begegnen, ermöglicht ihre Anwesenheit und ein „Sich-Begegnen“ sozialen Austausch untereinander. Gebaute Räume als auch hergestellte (Interaktions-)Räume stellen eine Ressource für zwischenmenschliche Interaktion und damit für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung dar.

Die von mir dokumentierten Interaktionssituationen stammen aus einem sehr komplex gestalteten Ausbildungsvollzug, der größtenteils in großen, speziell dafür eingerichteten Räumen⁴³ (Hallen) stattfindet, in welchen sich Anwesende aufgrund ihrer Anwesenheit innerhalb der räumlichen Strukturen kaum der Herstellung von „sozialen Situationen“⁴⁴ entziehen können. In diesen Räumen bewegt und begegnet man sich, womit Anwesende auch fast immer wechselseitig Wahrnehmbarkeit und Wahr-

⁴³ Eine Übersicht zum räumlichen Aufbau der Ausbildungswerkstatt findet sich in Kap. 4.

⁴⁴ Der Herstellung einer sozialen Situation können sich Anwesende kaum entziehen, denn sie sind in den Räumlichkeiten des Betriebs quasi nie allein und somit fast immer „immediately present to one another“ (Goffman 1963:17 und 24). Ihre situative Anwesenheit (d.h. ihre physische Präsenz im Raum) und die potentielle Wahrnehmbarkeit ihres Verhaltens durch andere lassen die Mitbewohnenden quasi zu Mitbeteiligten werden. Den hierfür zentralen Gedanken stoßen Watzlawick et al. (1967:48) an: „Behavior has no opposite. In other words, there is no such thing as nonbehavior or, to put it even more simply: one cannot not behave“. Dementsprechend schlussfolgert sich daraus: „Indeed [...] *all* behavior, not only the use of words, is communication (which is not the same as saying that behavior is *only* communication), and since there is no such thing as non-behavior, it is impossible *not* to communicate.“ (Watzlawick/Beavin 1967:5)

nehmung ausgesetzt sind. Aufgrund der Größe eines solchen Raumes treten jedoch auch Probleme oder auch Grenzfälle auf, die das Auftreten und den Vollzug von zwischenmenschlicher Interaktion erschweren bzw. besondere Anforderungen mit sich führen können. Bevor wir jedoch darauf näher eingehen, wollen wir uns zunächst der Relevanz von Wahrnehmung annähern, da sie ein relevanter Aspekt für das Verständnis von zwischenmenschlicher Interaktion ist. Eine Orientierung bietet hierzu Luhmann (1975a:10):

Interaktionssysteme kommen dadurch zustande, daß Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen. Das schließt die Wahrnehmung des Sich-Wahrnehmens ein. Ihr Selektionsprinzip und zugleich ihr Grenzbildungsprinzip ist die Anwesenheit. Wer nicht anwesend ist, gehört nicht zum System. [...] Diese Systemgrenze zeigt sich darin, daß man nur mit Anwesenden, aber nicht über Anwesende sprechen kann; und umgekehrt nur über Abwesende, aber nicht mit ihnen.

Durchaus lässt sich auch mit Anwesenden über Anwesende sprechen – grundsätzlich ist es physikalisch nicht unmöglich. Es ist eher unüblich – im Sinne einer sozialen Konstruktion. Nichtsdestotrotz ist es auch eher der Aspekt der „Wahrnehmung des Sich-Wahrnehmens“ unter der Bedingung von Anwesenheit, der hier als „Grenzbildungsprinzip“ in den Vordergrund rückt. Im Kontext des Gegenstandes der vorliegenden Untersuchung, der dokumentierten Ausbildungsbeteiligten und der räumlichen Strukturen, in denen sich die betriebliche Ausbildung vollzieht, ist diese Überlegung in folgender Weise relevant: Aufgrund der räumlichen Gestaltung der Ausbildungswerkstatt und der erhöhten Sichtbarkeit, welcher hier Anwesende aufgrund der gegebenen architektonischen Besonderheiten gewissermaßen ausgesetzt sind, kommen den Aspekten „Wahrnehmbarkeit“ und „Wahrnehmung“ wichtige Rollen für hier stattfindende zwischenmenschliche Interaktion zu.

Nur weil jemand oder etwas potentiell wahrnehmbar ist, im Sinne von „physisch anwesend“ in Raum und Zeit, und damit in erster Linie „materiell präsent“ (Gumbrecht 2004), muss er oder es erst für andere in sozialer Hinsicht auf eine bestimmte Art „präsent“ werden, d.h. in sozialer Weise als sichtbar oder unsichtbar konstruiert werden. Eine potentielle Wahrnehmbarkeit, d.h. eine physische Anwesenheit in Raum und Zeit, muss somit nicht mit grundsätzlicher Wahrnehmung einhergehen. Wahrnehmbarkeit ermöglicht jedoch Wahrnehmung – insbesondere innerhalb der Ausbildungswerkstatt – in unterschiedlichen Weisen. So kann es für hier Anwesende in unterschiedlichsten Formen möglich sein, die Wahrnehmbarkeit der physischen Präsenz – ob die eigene oder die eines Mit-Anwesenden – in Formen von „Anwesenheit“ oder „Abwesenheit“ sozial zu konstruieren oder relevant zu setzen.⁴⁵

⁴⁵ Dieser Aspekt zeigt sich besonders in solchen sozialen Interaktionskontexten in überspitzter Weise als relevant, in denen mit Wahrnehmbarkeit und Wahrnehmung gespielt wird. Dies wäre z.B. bei der Herstellung von Wahrnehmungstäuschungen der Fall (im Sinne von: Täuschung als Spiel mit der Wahrnehmung). So „verzaubern“ beispielsweise „Magier“ ihr Publikum, indem sie im Spannungsverhältnis zwischen Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit ihre Illusionen aufbauen und sie dort wirken lassen.

Relevante Überlegungen hierzu führt beispielsweise Kieserling (1999) auf, indem er Luhmanns Gedanken aufgreift und auf mögliche soziale Formen adaptiert, wie sie in zwischenmenschlichen Interaktionen auftreten können. So unterscheidet Kieserling zwischen einer körperlichen Anwesenheit, im Sinne von „physischer Präsenz“ (beispielsweise „Personen in Hörweite“, ebd.:15), und einer „sozialen Anwesenheit“ (ebd.:64), d.h. in sozial relevanter Weise als *Anwesenheit als interaktive Herstellung*. In seiner Argumentation bezieht er sich u.a. auch auf die soziale Konstruktion von Ausgrenzung. So verweist Kieserling (ebd.:64f.) darauf, dass es sich um eine soziale Konstruktion handelt, wenn Anwesende durch Mit-Anwesende als Abwesende konstruiert würden und bezieht dies beispielsweise auf einen Taxifahrer, der – fast wie eine Goffman'sche „nonperson“ (1963:40) wirkend – das Taxi zwar fährt, aber für die mitfahrenden Gäste phasenweise als abwesend behandelt wird, d.h. von diesen in dieser Weise sozial konstruiert wird. Oder um es auf Luhmann (1975b:22) zu beziehen: „Innerhalb einfacher Systeme kann es vorkommen, daß Anwesende als nicht-anwesend behandelt werden oder Wahrnehmbares als nichtwahrnehmbar angesehen wird.“ Kieserling (1999:64f.) argumentiert im Bezug auf die soziale Herstellung von Abwesenheit mit einem wichtigen Beispiel:

Diener zum Beispiel können durch ihre Herren und deren Besucher als abwesend behandelt werden, auch wenn sie sich im selben Zimmer aufhalten. [...] Es gibt also Ausgrenzung und Exklusion trotz kontinuierlicher Präsenz.

Soziale Ausgrenzung dieser Art hat durchaus nichts mit dem Bewusstsein der Beteiligten zu tun. Es zeigt sich als ein Produkt menschlicher Aushandlung, im Sinne einer sozialen Herstellung, also einem Produkt zwischenmenschlicher Interaktionsprozesse. Dennoch kann bei dieser Betrachtung nicht per se davon ausgegangen werden, dass eine wie oben beschriebene „Exklusion trotz kontinuierlicher Präsenz“ (ebd.) nur eine Herstellung der fokussiert aufeinander bezogenen Beteiligten (also „ihrer Herren und deren Besucher“, ebd.) wäre. Solche eine sozial hergestellte Exklusion von Mit-Anwesenden ist immer eine gemeinsame Herstellung aller Anwesenden, d.h. derer, die einen Mit-Anwesenden in sozialer Hinsicht exkludieren, als wäre er oder sie nicht physisch präsent, und derer, die unter solchen Gegebenheiten diese soziale Konstruktion mittragen, indem sie so tun, als wären sie selbst (alltagssprachlich formuliert) „gar nicht da“. Derjenige, der auf diese Weise „gar nicht da“ ist, ist jedoch ein nicht zu verkennender, relevanter Interaktionsbeteiligter und somit Teil des gemeinsamen Herstellungsprozesses. Warum diese Art der Herstellung an dieser Stelle wichtig erscheint, hängt mir folgendem Umstand zusammen: Wenn man so möchte, spiegelt dieser Fall größtenteils das Gegenteil wieder, was für die dokumentierten Auszubildenden und ihre Anwesenheit innerhalb der Ausbildungswerkstatt zu beobachten war.⁴⁶

⁴⁶ Bis auf wenige Ausnahmen lässt sich dies feststellen. Wie sich eine solche Ausnahme im dokumentierten Feld zeigen kann, soll im Kap. 5.3.2 zur interaktiven Präsenz des Auszubildenden Chris näher unter dem Aspekt einer *Unscheinbarkeitsorientierung* dargestellt werden.

Auch innerhalb der Ausbildungswerkstatt muss eine potentielle Wahrnehmbarkeit nicht auch tatsächlich mit einer Wahrnehmung durch Mit-Anwesende einhergehen. Eine grundsätzliche Anwesenheit zweier Mit-Anwesender schließt nicht automatisch ein, dass sie sich auch wahrnehmen. So fasst Luhmann (1975b:28) diesen Umstand wie folgt zusammen:

Keineswegs ist alles, was anwesend ist, eo ipso schon ein Teil des Systems. Vielmehr benutzen einfache Systeme das Selektionsprinzip der Anwesenheit auch, um ihre Umwelt zu differenzieren in Anwesendes und Nichtanwesendes. Anwesende Umwelt sind vor allem die im System handelnden Beteiligten mit ihren Überschußkapazitäten für unerwartetes Handeln; nichtanwesende Umwelt ist alles, was jenseits der Grenzen relevanter Wahrnehmung liegt.

Da es nur schwer greifbar ist, wer wen oder was wahrnimmt und damit zu einem „Teil des Systems“ (ebd.) wird, wird dies nur aus dem Verhalten rekonstruierbar. Damit ist gemeint, wenn man dies (beispielsweise als externer Beobachter) beobachten und dokumentieren kann. Und eben weil man (ohne telepathische Fähigkeiten) nicht in andere hineinsehen kann, was diese denn wahrnehmen, hängt es eben von den sich im Verhalten manifestierenden Verweisen und Phänomen ab, die auf die Orientierungen der Beteiligten verweisen und so erst eine Rekonstruktion durch einen externen Beobachter zulassen können, was von den Beteiligten in Bezug worauf interaktionsrelevant gesetzt wurde und wie die Zusammenhänge interaktionsbasiert bestehen.

Indem sich Anwesende innerhalb der Ausbildungswerkstatt aufhalten, können sie von Mit-Anwesenden wahrgenommen werden, d.h. grundsätzlich aufgrund ihrer physischen Anwesenheit. In den meisten Fällen wird im dokumentierten Umfeld primär visuelle Sichtbarkeit ermöglicht, aufgrund einer Vielzahl verglaster Flächen, die Sicht- und Einsehbarkeit zwischen den hier Anwesenden begünstigen; aber auch akustische Perzeption wird durch die offene Bauweise der Ausbildungswerkstatt ermöglicht (näher in Kap. 4). Dies betrifft auch hier stattfindende zwischenmenschliche Interaktion, da nicht immer ersichtlich ist, wer gerade in welcher Weise welche Geschehnisse innerhalb des Raumes wahrnimmt bzw. wahrnehmen kann und wer Bestandteile dessen zu einem späteren Zeitpunkt interaktionsrelevant setzen wird. Beispielsweise ist für Auszubildende nicht immer ersichtlich, wann und wie sie für ihre Ausbilder oder andere sichtbar bzw. wahrnehmbar sind, wenn sich ihre Ausbilder nicht in unmittelbarer Nähe zu ihnen befinden.⁴⁷

Es erscheint nun wichtig, diesen Umstand auch unter den gegebenen räumlichen Bedingungen zu reflektieren, in denen betriebliche Ausbildung stattfindet und von den

⁴⁷ Es geht nicht hierbei darum, ob die eigene physische Anwesenheit durch andere auch tatsächlich wahrgenommen wird. Bereits die potentielle Möglichkeit kann (auch als Teil einer Annahme) in interaktionsrelevanter Weise reflektiert werden. Aus dieser Perspektive rückt so der Aspekt der Reflexion hier ganz wesentlich in den Vordergrund. Luhmann (1975b:23) verweist hierzu auf Folgendes: „Von einfacher Wahrnehmung unterscheidet sich dieser Informationsaustausch dadurch, daß er reflexiv wird, nämlich das Wahrnehmen wiederum zum Gegenstand von Wahrnehmungen machen kann. Ego kann wahrnehmen, daß er von Alter wahr genommen wird und an der laufenden Wahrnehmung von Wahrnehmungen sein Verhalten steuern.“

Ausbildungsbeteiligten gemacht wird. In solchen Strukturen kann eine solche Möglichkeit zur Wahrnehmung im gegebenen Raum – d.h. dass andere einen wahrnehmen könnten oder man andere wahrnehmen kann, ohne dass dies für jene in jedem Augenblick dieser Wahrnehmungsmöglichkeit auch wahrnehmbar sein muss – sich im Verhalten der Beteiligten widerspiegeln. Die Problematik lässt sich auf einen derart großen Raum (wie der Ausbildungswerkstatt) zurückführen und kann kurz an einem Beispiel verdeutlicht werden, um sich die Relevanz des Raums in Bezug auf das Interaktionsverhalten von Ausbildungsbeteiligten vor Augen zu führen.

Vergleicht man eine große Ausbildungswerkstatt (wie sie für die vorliegende Untersuchung ethnographisch besucht worden ist, in der fast 130 Auszubildende gleichzeitig in verschiedenen Berufen ausgebildet werden und in der die Aufzeichnungen für die nachfolgenden Analysen gemacht worden sind) mit (beispielsweise) einer Bahnhofshalle, lässt sich der Zusammenhang von potentieller Wahrnehmbarkeit und Interaktionsverhalten im Ausbildungskontext eher erklären:⁴⁸ In einer Bahnhofshalle könnte sich praktisch jeder aufhalten, während man die Ausbildungshalle nur aufgrund von betriebsseitiger Berechtigung betreten kann. Zudem geht man in Bahnhofshallen grundsätzlich anderen Aktivitäten nach als in einer hallenartig gebauten Ausbildungswerkstatt. Ein Vergleich ist aber dennoch hinsichtlich folgender Aspekte möglich und lohnend: In beiden Gebäuden können sich mehrere Personen aufhalten und Aktivitäten nachgehen, die nichts miteinander zu tun haben. Unabhängig davon, ob man am Schalter eine Fahrkarte kauft, auf den Zug wartet, eine Planung an einer Werkbank erstellt oder ob man Bauelemente auf eine Platine lötet. Aufgrund der architektonischen Bedingungen, die der Raum mit sich führt, und einer gewissen Weitläufigkeit, die mit einem solch großer Raum einhergeht (gerade hinsichtlich dieser zwei Aspekte sind beide Räume vergleichbar), die akustische und visuelle Wahrnehmung für hier Anwesende ermöglicht, erscheint der einzelne Anwesende (oder kleinere Gruppierungen) auf den ersten Blick samt seiner (oder ihrer) Aktivitäten in gewisser Weise anonym, so als würde man von anderen nicht oder kaum wahrgenommen werden (können). Die Größe solcher Räume erschwert den hier Anwesenden jedoch eine wechselseitige Wahrnehmung. D.h.: Hier Anwesende können nicht immer wahrnehmen, von wem sie (alles) wann wahrgenommen werden und wer alles wahrnehmen kann, was man tut und dass man dabei selbst eben auch andere wahrnimmt – was eben auch im interaktiven Vollzug zu einem späteren Zeitpunkt durch andere interaktionsrelevant gesetzt werden kann. Dies schließt auch die Möglichkeit ein, dass man in solch gebauten Räumen potentiell wie „sozial nicht präsent“ wirken kann, d.h. für andere in einer sozial hergestellten Weise wie nicht physisch anwesend erscheinen mag bzw. in dieser Weise sozial konstruiert wird – erinnern wir uns dazu

⁴⁸ Hausendorf (1992, Kap. 3) beschreibt solche Umstände als „Grenzfälle der Interaktion“, da aufgrund nicht überschaubarer Räume (beispielsweise ihrer Größe, der Anzahl an bzw. die Entfernung oder dem Gedränge von Menschen) nicht immer ein wechselseitiges Wahrnehmen von anwesenden Personen gewährleistet werden kann.

kurz an das potentielle Verhältnis zwischen einem Taxifahrer und seinen Gästen nach Kieserling (1999:64f.) –, ohne jedoch für andere explizit sozial abwesend zu sein.

Der zentrale Unterschied zwischen der Ausbildungswerkstatt und einer Bahnhofshalle geht mit folgendem Umstand einher: In einer Bahnhofshalle kann es tatsächlich so vorkommen, dass man von anderen trotz physischer Anwesenheit als sozial nicht anwesend konstruiert wird oder es nicht unbedingt (immer) auf die individuell-persönlichen Eigenschaften einer Person ankommt, die sich hier aufhält und bewegt. In einer Ausbildungswerkstatt kann dies jedoch kaum vorkommen. Für eine hallenartig gebaute Ausbildungswerkstatt, wie sie für die dokumentierten Beteiligten zu Ausbildungszwecken zur Verfügung gestellt wird, muss genau das Gegenteil festgehalten werden: Hier kann es kaum vorkommen, dass man für den Ausbildungsbetrieb (stellvertretend: für das ausbildende Personal) „abwesend“ ist, sobald man morgens das Betriebsgelände betreten hat – gerade als Auszubildender nicht, obwohl die Umstände dies als mögliches Konstrukt anbieten. Ausbilder können sich aus der unmittelbaren Umgebung ihrer Auszubildenden entfernen und ein Ausbildungsteam „alleine lassen“, damit dieses seine Aufgaben teamintern aufteilt und bearbeitet. Dennoch bleiben die Teammitglieder nicht immer für das ausbildungsbezogene Personal gänzlich „alleine“ und damit „abwesend“ in den hallenartig gebauten Räumen. Sie können weiterhin wahrnehmbar bleiben, solange sie sich innerhalb des gleichen (primär) akustischen und/oder visuellen Wahrnehmungsraums bewegen. Damit kann eine nicht für alle immer ersichtliche Herstellung und interaktive Relevantsetzung von „Anwesenheit“ einhergehen, der man hier – damit sind wesentlich die Auszubildenden gemeint – ausgesetzt sein kann. Eine solche soziale hergestellte Form von „Anwesenheit“ spiegelt somit das genaue Gegenteil wieder, was von Kieserling (1999:64) beispielsweise für Diener als soziale Abwesenheit beschrieben worden ist. Sie ist für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung – versteht man diesen Prozess als Vollzug von sozialer Interaktion – deshalb relevant, weil die Aspekte Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit für den Interaktionsvollzug eine wichtige Rolle spielen und Wahrgenommenes im weiteren Ausbildungsverlauf durch und für die Beteiligten interaktionsrelevant gesetzt werden können.

In Bezug auf Luhmann (1975a:10) lässt sich aufgrund der räumlichen Besonderheiten innerhalb der Ausbildungswerkstatt nun folgendes schließen: Zwischenmenschliche Interaktion wird hier nicht nur dann ermöglicht, wenn „*Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen*“, sondern eben auch dann, wenn Anwesende wissen, „dass *Anwesende sich* [potentiell] *wechselseitig wahrnehmen*“ können und da sie nicht (immer) wahrnehmen (können), von wem sie wie und wann wahrgenommen werden, kann eben auch eine Relevantsetzung von Wahrnehmung (sowie eine soziale Konstruktion von Anwesenheit) durch Ausbildungsbeteiligte interaktionsrelevant gesetzt werden.

Da die Auszubildenden während ihrer Anwesenheit in der Ausbildungswerkstatt (d.h. innerhalb eines Raumes, der erhöhte Sicht- und Hörbarkeit für viele Mit-Anwesende ermöglicht) nicht immer wahrnehmen (können), von wem sie in welcher Weise wann wahrgenommen werden (beispielsweise vom eigenen evaluierenden Fachausbilder), scheinen manchen Auszubildenden diese grundsätzliche Möglichkeit zu reflektieren. Diese Einsicht erscheint auf den ersten Blick schwer nachvollziehbar und fassbar, da nicht die kognitive Leistung der beobachteten Beteiligten einsehbar ist (oder für die vorliegende Untersuchung gar relevant wäre) und ihnen keine Orientierungen unterstellt werden können oder dürfen. Solche Verweise deuten sich jedoch im Feld auf den ersten Blick anhand scheinbar merkwürdiger, sichtbar werdender Verhaltensweisen bei Auszubildenden zeigen, die eine solche Orientierung erkennen lassen und rekonstruierbar machen. Solche Eigentümlichkeiten verweisen nun auf etwas Dokumentarisches (vgl. Mannheim (2004 [1921/1922]). Dies kann sich z.B. darin zeigen, wie sich manche Auszubildende innerhalb der räumlichen Strukturen bewegten, welche räumlichen Umkreise sie (trotz potentieller Möglichkeit) nicht verlassen und wie sie sich darin bewegen⁴⁹, welche Objekte sie wie und mit welchen Bewegungen manipulierten etc. Die Ausbildungswerkstatt mag aus diesem Blickwinkel wie eine Bühne vor einem Einwegspiegel erscheinen, auf der sich Auszubildende bewegen, ohne jedoch immer wahrnehmen zu können, ob es auch ein wahrnehmendes (bewertendes und daraufhin eingreifendes) Publikum gibt (womit für das dokumentierte Umfeld in relevanter Weise die Ausbilder gemeint sein können) oder wann bzw. ob dieses Publikum das Wahrgenommene auch nachfolgend interaktionsrelevant setzen wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Auftreten solcher Eigentümlichkeiten, wie eben beschrieben, erst auf die interaktive Relevanz eines potentiellen Publikums (von potentiell Wahrnehmenden) verweist. In den vielfältigen Manifestationen, in denen sich die Bearbeitung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* im betrieblichen Ausbildungsalltag andeutet, wird die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung im sozialen Gefüge der betrieblichen Ausbildungsstrukturen (auch für Außenstehende) wahrnehmbar, d.h. als Wahrnehmungswahrnehmung (Hausendorf 2003).

Für die nachfolgenden Analysen muss daher bedacht werden: Wahrnehmbare Phänomene im Interaktionsverhalten der Auszubildenden könnten potentiell darauf schließen lassen, dass einzelne Auszubildende in manchen Situationen anscheinend ein potentielles, wahrnehmendes Publikum reflektierten und eine damit einhergehende (individuell gewählte) Anforderung bearbeiten. Warum mir diese Perspektive wichtig erscheint, möchte ich kurz erläutern: Während meiner Feldaufenthalte und der teilnehmenden Beobachtung traten beispielsweise Ereignisse bei einzelnen Auszubildenden (auch ohne den Einsatz von Aufnahmegegeräten) auf, die sich anhand zunächst eigenartig wirkender Bewegungen im Raum oder rätselhaft wirkender Inter-

⁴⁹ Beispielsweise wird auf diesen Aspekt in Fallanalyse 10 eingegangen (vgl. Kap. 5.4.1.2).

aktionsverläufe zeigten.⁵⁰ Solche Einsichten ließen erst nach längerer Auseinandersetzung mit den Daten, den darin enthaltenen Situationen und Phänomenen sowie den Erfahrungen und dem ethnographischen Wissen aus dem Feld schließen, dass im Verhalten Einzelner womöglich eine übergeordnete Sinnstruktur zum Vorschein kommen könnte, die in sich – in gewisser Weise – als etwas „Dokumentarisches“ (Mannheim (2004 [1921/1922]) zeigt und in sich womöglich auch solche Aspekte enthält, die auf eine Bearbeitung einer möglichen Selbstdarstellungsanforderung hindeuten könnte, wie ich es versucht habe in Kap.2.3 begrifflich zu fassen und zu beschreiben.

Mit einer weiteren Orientierung am Begriff *Präsenz* (auch im Sinn von *materiell präsent*) möchte ich an Überlegungen des Literaturwissenschaftlers Gumbrecht (2004) anschließen. Er greift Präsenz im Sinne von „greifbarer Materialität“ auf. Damit setzt er die Auseinandersetzung mit dem „Material“ an sich vor ein hermeneutisch reflektiertes Vorgehen, mit dem man sich einem Untersuchungsgegenstand nähern möchte. Das hermeneutische Erschließen, d.h. das Verstehen um das Verstehen willen, muss zuerst zugunsten der Perspektive auf die Wirkung von Materialität, d.h. von Präsenz, an zweite Stelle rücken. Damit ist Folgendes gemeint: Vor einem hermeneutischen Zugang, etwas Hergestelltes und durch die Herstellung präsent Gewordenes verstehen zu wollen, muss der Blick zunächst auf die Herstellung an sich, d.h. die Konstitution von materieller Präsenz, gelegt werden. Dieser Gedanke lässt sich nicht nur in einem literaturwissenschaftlichen Kontext sehen, sondern ist auch auf andere Disziplinen übertragbar, die sich ihren Gegenständen durch hermeneutische Ansätze anzunähern versuchen.

Was Gumbrecht unter „materieller Präsenz“ versteht, beschreibt er als etwas, das „sich nicht (jedenfalls nicht hauptsächlich) auf ein zeitliches, sondern auf ein räumliches Verständnis zur Welt und zu deren Gegenständen“ (ebd.:10f.) bezieht und durch Produktion, d.h. durch aktive Herstellung, „unmittelbar auf menschliche Körper einwirken kann“ (ebd.:11). In seinen Auslegungen bezieht sich Gumbrecht u.a. auch auf Seel (2000) und dessen Differenzierung zwischen Formen des Erscheinens. Seel unterscheidet zwischen drei Formen des Erscheinens, die alle etwas Wesentliches implizieren: Erscheinendes kann durch Wahrnehmung erfasst werden (Seel 2000:38). Diesen Gedanken greift Gumbrecht nun auf und reflektiert ihn folglich als: „was ‚erscheint‘, ist deshalb ‚präsent‘, weil es sich den menschlichen Sinnen verfügbar macht“ (Gumbrecht 2004:83). In diesem Verständnis, dass Erscheinendes durch Wahrnehmung (mittels der uns zur Verfügung stehenden Sinne) erfasst werden kann und das Wahrgenommene durch das Erscheinen in einem gewissen zeitlichen und räumlichen Umfang präsent ist, ist es auch in der Lage, durch Subjekte reflektiert oder relevant gesetzt zu werden.

⁵⁰ Eine derartige Szene wurde beispielsweise zu Beginn in Kap. 2.1 beschrieben.

Diese Vorstellung lässt sich nun mit de Saussures bilateralem Zeichenbegriff verbinden. Gumbrecht reflektiert de Saussures leitenden Gedanken, dass Sprache ein in sich geschlossenes und funktional ausgerichtetes System aus arbiträren Zeichen ist, das zu kommunikativen Zwecken eingesetzt werden kann (vgl. 1982 [1916]: 18f. und 100). Jedes (sprachliche) Zeichen besitzt eine Inhalts- sowie eine Formseite. Möchte man darauf Gumbrechts Gedanken übertragen, so muss man nun einen Schritt zurückgehen. Die Perspektive auf Zeichen würde so einen verstehenden Aspekt erhalten: Bevor das Verstehen (von Zeichen) einsetzt, d.h. das Erfassen der Inhalts- und der Formseite, sollte der Blick zunächst auf die Herstellung an sich gerichtet werden, d.h. bevor das eigentliche „Verstehen wollen“ einsetzt. Damit richtet sich diese Perspektive zunächst auf die Herstellung von Zeichen⁵¹, bevor eine Interpretation des Wahrgenommenen einsetzt. Im übertragenen Sinn lässt sich dies auch für die Auseinandersetzung mit sozialer Interaktion beziehen: Welchen Erscheinungen sprechen Interaktionsbeteiligte Zeichenqualität zu, was wirkt auf ihre Wahrnehmung ein und was davon spiegeln sie als „interaktionsrelevant“? Dies erscheint auch in Bezug auf die dokumentierten Auszubildenden relevant, denn: Alles was durch Beteiligte wahrgenommen wird (also auch von Beteiligten im betrieblichen Ausbildungsvollzug), besitzt das Potential, durch sie interpretiert und im interaktiven Vollzug als *accountable* (Garfinkel 1967) gesetzt zu werden.⁵² Dies kann eben auch mit einer Reflexion und Relevantsetzung von „(materieller) Präsenz“ einhergehen, also auch der Anwesenheit am Ort des betrieblichen Ausbildungsvollzugs und damit wesentlich innerhalb der Ausbildungswerkstatt. In dieser Weise kann eben auch schon die körperliche Anwesenheit in der Ausbildungswerkstatt (auch von Auszubildenden) während der parallelen Anwesenheit weiterer (die Auszubildenden bewertender) Beteiligter, wie beispielsweise den Ausbildern, solch eine Interaktionsrelevanz zukommen. Wenn wir uns daher sozialer Interaktion im betrieblichen Ausbildungsvollzug nähern wollen, also auch dem Vollzug von betrieblicher Ausbildung, erscheint es wichtig, diesen Aspekt nicht unbeachtet zu lassen, denn er betrifft auch die Auseinandersetzung mit der *interaktiven Präsenz* der Auszubildenden.

⁵¹ Auch wenn sich de Saussures Überlegungen primär auf ein Verstehen von sprachlichen Zeichen richtet, möchte ich diesen Aspekt aufgreifen und ihn in einem weitergefassten Kontext verstehen. Wenn daher zwar von sprachlichen Zeichen die Rede ist, lassen sich diese Gedanken doch auch auf andere Formen von „Zeichen“, also als Zeichen verstehbare bzw. interpretierbare Erscheinungen, übertragen. Dies ist m.E. relevant, um etwas, was materiell in einer gewissen Form in Erscheinung tritt, auch durch einen „Wahrnehmer“ hinsichtlich einer Bedeutung (auch in interaktionsrelevanter Weise) interpretiert werden kann. In Bezug auf zwischenmenschliche Interaktion ließe sich dies z.B. auf Erscheinungen übertragen, denen Beteiligte Zeichenqualität zusprechen und die in interaktionsrelevanter Weise auf sie einwirken.

⁵² “For ethnomethodology the objective reality of social facts, in that and just how it is every society’s locally, endogenously produced, naturally organized, reflexively accountable, ongoing, practical achievement, being everywhere, always, only, exactly and entirely, members’ work, with no time out, and with no possibility of evasion, hiding out, passing, postponement, or buy-outs, is thereby sociology’s fundamental phenomenon” (Garfinkel 1988:103).

Dort, wo sich Interaktion zwischen Ko-Präsenten vollzieht, d.h. dort, wo sich Anwesende unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmungsmöglichkeiten sinnlich erfahren, wird auch ihr Verhalten füreinander wechselseitig zugänglich und *accountable*. Oder um es mit Verweis auf Luhmann (1975b:23) wiederzugeben: „In gewisser Weise ist Anwesenheit im reziproken Wahrnehmungsfeld immer schon Kommunikation, [...] nämlich Austausch von Information über selektive Ereignisse“. Indem das Verhalten eines Anwesenden für andere sichtbar bzw. wahrnehmbar wird, können diese der Herstellung Zeichenqualität zuschreiben und darauf reagieren. Ob sie dabei nun sprechen, sich bewegen oder etwas manipulieren: Unter der wechselseitigen Wahrnehmungswahrnehmung (Hausendorf 2003) wird ihre *interaktive Präsenz* füreinander perzipierbar: „[w]as uns ‚präsent‘ ist, befindet sich (ganz im Sinne der lateinischen Form *prae-esse*) vor uns, in Reichweite unseres Körpers und für diesen greifbar“ (Gumbrecht 2004:33).

Die Ko-Präsenz, d.h. die parallele Anwesenheit von Subjekten im selben Raum zur selben Zeit, muss nicht zwangsläufig zu einseitiger⁵³ oder wechselseitiger Wahrnehmung führen. Sie ist aber potentiell möglich; kommt sie zustande, wird Interaktion zwischen sich wahrnehmenden Ko-Präsenten mittels unterschiedlicher, ihnen zur Verfügung stehender Ressourcen ermöglicht. Bei Goffman findet sich die Idee hinter solch einem Ablauf unter die Bezeichnung *interaction order*: „[...] the interaction order catches humans in just that angle of their existence that displays considerable overlap with the social life of other species“ (Goffman 1983:3).

Nehmen sich Anwesende wechselseitig wahr, im Sinne einer „Zirkularität der Wahrnehmung“ (Hausendorf 1992), zeigen sie sich mittels ihrer interaktiven Präsenz in sequentiell geordneter Weise an bzw. machen es für sie und für andere interpretierbar, dass sie einander wahrgenommen haben. Ansätze, die solche Systematiken ebenfalls fokussieren, finden sich wesentlich in Forschungsbereichen der Wissenssoziologie (in Anlehnung an die Analysen der „Lebenswelt“ nach Schütz 1974 [1932], 2003; Berger/Luckmann 1969; Luckmann 1992, 1999), der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung (in Anlehnung an ein Verständnis von Diskursen als Praktiken zwi-

⁵³ Um auf einen kurzen Exkurs aufmerksam zu machen: Gerade bei zeitlich und/oder räumlich zerdehnter und bei abwechselnder und/oder paralleler einseitig geprägter, medial vermittelter Wahrnehmung, was eine zeitlich verzögerte wechselseitige Perzeption bedingt, lässt sich von Grenzfällen sozialer Interaktion sprechen. Goffman verweist dabei beispielsweise auf die Wirkung von *nonpersons* (1963:40), wie das Klingeln an der Tür oder eines Telefons (was sich m.E. auch auf unzählige andere Phänomene übertragen lässt, wie z.B. der Eingang jeglicher Form von medial übermittelten Nachrichten), die eine Initiative anzeigen und die eine zeitlich und/oder räumlich zerdehnte Reaktion und damit auch soziale Interaktion projizieren und auch initiieren können, jedoch nicht unbedingt die Eröffnung einer sozialen Interaktion nach sich ziehen müssen. Denn: Jede Reaktion eines Gegenübers ist so lange nicht perzipierbar, wie keine der Reaktionen für den anderen auch wahrnehmbar übermittelt wird. Bevor auf eine Initiative (k)eine Reaktion kommt, können dazwischen unzählige Reaktionen liegen, die aufgrund der zeitlichen und/oder räumlichen Trennung eben nicht wahrnehmbar bzw. rezipierbar sind. Damit bleiben sie nicht wahrgenommen und werden so letztendlich nicht wirklich Teil der sozialen Interaktion.

schen Sichtbarem und Sagbarem nach Foucault 1966, 1969; Keller 2001, 2006; Kendall/Wickham 1999) und der Ethnomethodologie (in Anlehnung an die Beschreibung phänomenologischer Einsichten⁵⁴ nach Garfinkel 1967, 2006 [1948]; Eberle 2008; vom Lehn 2014) Anklang. Einige Untersuchungen, die ebenfalls an solchen Überlegungen anknüpfen, folgen u.a. Überlegungen zur ethnomethodologischen Konversationsanalyse (wie im vorausgehenden Unterkapitel bereits diskutiert).

Ein Hindernis bei einer Auseinandersetzung mit dem Problem der wechselseitigen Wahrnehmung erscheint dabei auf der Perspektive und der primären Fokussierung von Sprache und dem, was Beteiligte verbal-vokal produzieren, zu liegen, welche beispielsweise auch durch einen konversationsanalytischen Zugang zum empirischen Material bevorzugt wird. Es wird dem Grundsatz gefolgt, dass zwischenmenschliche Interaktion durchaus sequentiell geordneten Mechanismen folgt. Doch nicht zwangsläufig muss diese Ordnung primär mittels Sprache oder sprachlichen Aktivitäten hergestellt sein. Trotzdem scheinen dennoch gerade sprachlichen Ereignissen eine besondere Aufmerksamkeit zuzukommen, wobei durchaus andere Ausdrucksformen, die Teil zwischenmenschlicher Interaktionsprozesse sind, sich jedoch nicht verbal-vokal manifestieren, eher ausgeblendet oder dem „Primat der Sprache“ untergeordnet werden. Luhmann (1975b:24) beschreibt diesen Affekt mit den Worten, dass

das Sprechen in der Interaktion in höherem Maße Aufmerksamkeitsfänger ist als das wechselseitige Wahrnehmen. Es hat eben dadurch höhere Interferenz mit anderen Prozessen, einen höheren Störeffekt. Ein unkoordiniertes Durcheinander wechselseitigen Wahrnehmens ist eher tolerierbar als ein unkoordiniertes Durcheinander des Redens.

Wie auch schon von Kieserling (1999) beschrieben, können Anwesende durchaus so tun, als ob sie einander nicht wahrnehmen (würden) oder sie keine Relevanz füreinander besäßen. Sie müssten dazu auch nicht auf verbale Äußerungen zurückgreifen, um dies sichtbar und um diese Herstellung für einen Gegenüber rezipierbar werden zu lassen. Die soziale Ordnung, die sie miteinander herstellen würden, könnte dennoch auf eine Bearbeitung und Herstellung von beispielsweise *civil inattention* (Goffman 1963:83f.) verweisen.⁵⁵ In beiden Fällen führt die wechselseitige *Wahrnehmungswahrnehmung* (Hausendorf 2003, Luhmann 1975a) nichtsdestotrotz zu einem aufeinander Eingehen, d.h. zu einer sozialen Herstellen und demnach nach zu das, was

⁵⁴ Vor allem im Forschungsbereich der Studies of Work (Garfinkel 1986; Lynch 1993).

⁵⁵ „[...] mutual glances ordinarily must be withheld if an encounter is to be avoided, for eye contact opens one up for face engagement“ (Goffman 1963:95). Durchaus lässt sich festhalten, dass sich Beteiligte bei einer Herstellung oder der Bearbeitung von *civil inattention* in einem Grenzbereich von zwischenmenschlicher Interaktion bewegen würden: Solche Formen ließen sich als indirekte Kommunikation oder Interaktion verstehen, insbesondere dann, wenn für den Gegenüber nicht eindeutig identifizierbar wäre, ob es sich beim Anderen um eine Herstellung von *civil inattention* handelt und damit eine Reaktion auf den Gegenüber erfolgt oder ob das Verhalten des anderen tatsächlich mit einem „Nicht-Wahrnehmen“ des Gegenübers einhergeht und damit keine Reaktion auf das „Sich-wechselseitig-Wahrnehmen“ erkennbar wird. Zudem ließe sich von einem Grenzfall sprechen, wenn zu alledem auch keine metakommunikative Absicherung zwischen den Beteiligten über ein gemeinsames Verständnis der Situation stattfände (und damit keine Reziprozität der Perspektiven gegeben wäre).

sich auch mit Goffmans Beschreibung (ebd.:22) zusammenfassen lässt: „Copresence renders persons uniquely accessible, available, and subject to one another“.

Kommt es also zu wechselseitiger Wahrnehmung, wird Interaktion auf unterschiedlichen sinnlich wahrnehmbaren Ebenen, mittels unterschiedlicher interaktiver Ressourcen und in unterschiedlichen Interaktionsmodalitäten möglich. Goffman (1981:132) beschreibt diesen Umstand in seinen späteren Schriften beispielsweise (in seiner Reflexion des *participation framework*) mit folgenden Worten:

A ratified participant may not be listening, and someone listening may not be a ratified participant. Now consider that much of talk takes place in the visual and aural range of persons who are not ratified participants and whose access to the encounter, however minimal, is itself perceivable by the official participants. These adventitious participants are 'bystanders'. Their presence should be considered the rule, not the exception. In some circumstances they can temporarily follow the talk, or catch bits and pieces of it, all without much effort or intent, becoming, thus, overhearers.

Diese Sichtweise möchte ich aufgreifen, um mich im Nachfolgenden auch für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung darauf zu beziehen und eben auch den Ausbildungsvollzug im Betrieb als einen Vollzug von zwischenmenschlicher Interaktion und wesentlich als multimodale Herstellung zu begreifen.⁵⁶

Anwesende, die auf Grundlage einer wechselseitigen Wahrnehmung zu Interaktionsbeteiligten werden, treten in situ mittels der von ihnen eingesetzten Ressourcen und Verfahren miteinander in Interaktion.⁵⁷ Auf diesem Verständnis beruht auch der Ansatz der Multimodalen Interaktionsanalyse, der sich in jüngster Zeit im Kontext der linguistischen Multimodalitätsforschung im deutschsprachigen Raum entwickelt hat und auf den im weiteren Verlauf noch näher eingegangen werden soll.⁵⁸ Diese Voraussetzungen für Interaktion (nicht nur im betrieblichen Ausbildungsvollzug) können dabei hilfreich sein, soziale Interaktion als mehr als nur einen Austausch von sprachlichen Handlungen zu verstehen.

3.2.4 Positionierungsaspekte in der sozialen Interaktion

Wenn sich das Interesse auf den Vollzug von sozialer Interaktion in betrieblichen Ausbildungskontexten richtet, kann dies kaum ohne eine Reflexion von sozialen

⁵⁶ Einen Überblick zu dieser Sichtweise bietet beispielsweise auch Hausendorf (2015).

⁵⁷ Hierbei geht es nicht darum, ob jemand bestimmte Ressourcen bewusst oder unbewusst einsetzt. Die Herstellungsleistung an sich, die über das (körperliche) Verhalten für andere wahrnehmbar bzw. von anderen wahrgenommen wird, d.h. der Display einer Handlung, kann auf den Interaktionsvollzug einwirken – gewollt oder ungewollt hängt es damit nicht vom (geistigen) Zustand oder Willen der Beteiligten ab. Vielmehr geht von einer wechselseitigen Wahrnehmung der Effekt aus, zwischenmenschliche Interaktion zu eröffnen.

⁵⁸ Insbesondere aus der Forschungskooperation zwischen der Universität Zürich und dem Institut für Deutsche Sprache Mannheim sind hierzu einige Publikationen hervorgegangen. Siehe u.a. Hausendorf et al. (2012b, 2016), Hausendorf/Kesselheim (2013), Hausendorf/Schmitt (2013), Mondada/Schmitt (2010a), Schmitt (2007c, 2013), Schmitt/Dausendschön-Gay (2015).

Positionierungen erfolgen, die Beteiligte im interaktiven Vollzug in sozialer, räumlicher und in interaktiver Hinsicht nicht nur zueinander einnehmen, sondern auch gegenüber anderen zuschreiben, aushandeln und auch ablehnen können. Durchaus zeigt sich der Aspekt der wechselseitigen Wahrnehmung zwischen Mitbewohnenden als tragende Basis nicht nur für die Herstellung und den Vollzug von Interaktion im betrieblichen Ausbildungsvollzug (vgl. Kap. 3.2.3), sondern auch für die Herstellung, Zuschreibung und Aushandlung von sozialen Positionen allgemein in der sozialen Interaktion. Doch ein wechselseitiger, d.h. auf *Wahrnehmungswahrnehmung* (Hausendorf 2003, Luhmann 1975a), beruhender Zugang zueinander kann allein nichts darüber aussagen, wie Beteiligte schließlich aufeinander eingehen und welche Relevanzen sie sich hinsichtlich ihrer sozialen Beziehung zueinander wie spiegeln.

Die Darstellung oder Präsentation eines „Selbst“ (im Sinne einer Herstellung oder Erscheinung von subjektbezogener Präsenz) ist kaum ohne eine Einnahme von räumlichen und diskursiven Positionen denkbar, die Beteiligte durch die Art und Weise ihrer Anwesenheit, ihrer Repräsentation und durch ihr Handeln in Raum und Zeit sichtbar werden lassen, z.B. in Formen von Selbst- und Fremdpositionierungen. Im Sichtbarwerden von Zuschreibung, Zuordnung, Inanspruchnahme und Ablehnung von sozialen Positionen im Interaktionsvollzug zeigen sich Beteiligte wechselseitig (meist implizit, seltener explizit) an, wen sie wie und als was wahrnehmen, wobei sie sich in diesem reziproken Verhältnis auch rückbezüglich selbst in sozialer Hinsicht als jemand verorten (vgl. Hausendorf 2000).

Das soziale Lozieren von generalisierten Anderen lässt Rückschlüsse auf Standpunkte und Wahrnehmungen der „Hersteller“ und damit auch auf eigene und fremde Positionierungen innerhalb eines subjektiven Weltbildes zu einer bestimmten Zeit zu. Damit werden Einblicke in die soziale Herstellung von Beziehungsgeflechten sowie in reziprok hergestellte Perspektiven auf Rollen, Typen, Gruppen, Kollektive etc. auf der Grundlage von sozialer Interaktion möglich. Für verbal-vokale Handlungen (im Vollzug von *talk-in-interaction*) ist dies aus konversationsanalytischer Sicht für Konzeptualisierungen wie z.B. die Hervorbringung von kategoriegebundenen Aktivitäten im Kontext von *Membership Categorization* (Sacks 1972, 1992), adressatenorientierte Aspekte von Redebeiträgen beim Konzept des *Recipient Design* (Sacks et al. 1974, Sacks 1992), im kooperativen Spiegeln von Haltungen gegenüber der gemeinsamen Herstellung zwischen Sprecher und Hörer (*affiliation* und *alignment*) im *Stance taking* (Stivers 2008) etc. bereits häufig diskutiert und reflektiert worden. Trotz der Verschiedenheit der genannten Konzepte vereint sie dennoch alle eine übergeordnete Perspektive auf Sprecher und Hörer (und nicht auf Interaktionsbeteiligte) als relevante Kategorien von sozialer Interaktion. Eine Beleuchtung solcher Ansätze aus einer multimodalen Perspektive mit einer kritischen Haltung gegenüber klassischen Kate-

gorien (wie Sprecher und Hörer) bleibt jedoch rar.⁵⁹ Anstatt einer Diskussion von Beteiligungsrollen im Gespräch und ähnlichen Ansätzen möchte ich mich im Nachfolgenden auf das Konzept der Positionierung konzentrieren.

Für eine Auseinandersetzung mit dem Aspekt der sozialen Positionierung im interaktiven Vollzug von betrieblicher Ausbildung und seiner Bedeutung für eine *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* (vgl. Kap. 2.3) soll im Nachfolgenden auf zwei Perspektiven eingegangen werden, welche die Herstellung von raumbezogenen (Kap. 3.2.4.1) und von verbal-vokal basierten, diskursiv hergestellten Positionierungsaktivitäten (Kap. 3.2.4.2) betreffen. Beide Perspektiven folgen hinsichtlich der Herstellung von sozialer Positionierung unterschiedlichen methodologischen Orientierungen, doch bieten beide für die nachfolgenden Analysen wichtige Bezugspunkte.

3.2.4.1 Sozial-räumliche Positionierung

Werden Individuen auf der Basis ihres Erscheinens und wechselseitiger Wahrnehmung füreinander sozial zugänglich, gehen bereits aufgrund ihrer physischen Anwesenheit auch eine Einnahme von interaktionsbezogenen, körperlich-räumlichen Positionen einher, d.h. ausgehend vom materiell-physischen Erscheinen und damit sprachlich-kommunikativen Realisierungen vorausgehend (vgl. Schmitt 2013:273): Interaktionsbeteiligte bewegen sich im Raum, nehmen darin Körperposituren ein und reagieren körperlich aufeinander, noch bevor sich sprachliche Phänomene, verbal-vokale Handlungen, das Aushandeln bzw. Mittragen von sozialen Zuschreibungen etc. für den interaktiven Vollzug überhaupt manifestieren.

Setzen Beteiligte zwischen sich auch sprachlich (nicht nur in vokaler Hinsicht) realisierte Phänomene interaktionsrelevant, erscheinen diese Phänomene doch zuerst aufgrund ihrer materiellen Manifestation. Durch den Akt des Sichtbarwerdens werden sie wahrnehmbar, rezipierbar und können daraufhin auch von Interaktionsbeteiligten aufgegriffen und interaktionsrelevant gesetzt werden, d.h. auch ausgehandelt, gespiegelt, abgelehnt etc. (vgl. Hausendorf et al. 2012a). In Bezug auf eine interaktionsbasierte Hervorbringung von „Selbst“ („ich“/„wir“) und „Anderen“ sowie deren Annahme oder Ablehnung durch Mitbewesende muss nun reflektiert werden, dass Selbstdarstellung immer auch mit einem physisch-materiellen Erscheinen von „Selbst“-bezogenen, interaktionsbezogenen Phänomenen im Raum einhergeht, die für andere zunächst wahrnehmbar und rezipierbar sein müssen, bevor diese darauf reagieren können und damit auch Haltungen dazu als *accountable* setzen können (Garfinkel 1967, 2002, 2006 [1948]).

⁵⁹ Eine der wenigen Reflexionen bleibt das Konzept des *Recipient Design* des aus einer multimodalen Perspektive (Schmitt/Knöbl 2013, 2014).

Wie eine interaktive Hervorbringung und Relevantsetzung erfolgen kann, muss durch die Beteiligten nicht zwangsläufig auf verbal-vokaler Ebene angezeigt werden. Fallbasiert beleuchtet beispielsweise Goodwin (2000, 2007a) diesen Aspekt unter der Perspektive der Einnahme von körperlicher Haltung als Positionierungspraktik im Vollzug von *talk-in-interaction*. Durch die Einnahme, eine sichtbare Darstellung und „organization of [...] embodied stances“ (2007a:61) können sich Interaktionsbeteiligte mittels körperlich realisierter Handlung im Interaktionsvollzug wechselseitig anzeigen, wie sie beispielsweise gegenüber situativen Relevanzen von Mitbewesenden und gegenüber situativ relevant gesetzten thematisch-pragmatischen Orientierungen anderer „stehen“ – und das im wahrsten Sinne des Wortes.⁶⁰ So ließe sich aus z.B. der sequentiell eingebetteten körperlichen Abwendung oder Hinwendung von Mitbewesenden rekonstruieren, welche körperlich-räumlich realisierte Haltung (und damit auch soziale Positionierungen) sie gegenüber dem sich gerade realisierenden Interaktionsvollzugs einnehmen und welche Implikationen sich in ihren körperlich-räumlichen Realisierungen für den Interaktionsvollzug andeuten. Damit stellt sich die Positionierungsfrage in gewisser Hinsicht nicht nur nach einem „Selbst“, sondern gerade auch im Hinblick auf „Andere“ und deren Fremdpositionierung: „actors are agents with the ability to position their bodies elsewhere, and by so doing to disaffiliate from the events in progress“ (ebd.:62). Diese nachvollziehbare Erkenntnis bildet eine wichtige Orientierung auch für die nachfolgenden Analysen. Sie macht deutlich, dass Positionierungsaktivitäten gerade durch eine interaktiv eingebettete körperliche Haltung Selbst- und Fremdpositionierungen implikativ hervorbringen können, noch bevor überhaupt Verbalität oder andere verbal-vokale Handlungen eine Rolle im Interaktionsvollzug einnehmen müssen.

Es wird daher der Perspektive gefolgt, dass Formen von physischer bzw. materieller Anwesenheit im Raum durch Beteiligte als interaktive Ressource genutzt werden (können), um nicht nur sich selbst in Bezug zueinander und zu anderen implizit (und auch explizit) zu positionieren.

Die Bedeutung von Raum und räumlich-materiellen Aspekten für die Konstitution von sozialer Interaktion und damit einhergehend für räumliche und soziale Positio-

⁶⁰ Durch diese Perspektive unterscheidet sich eine interaktive Hervorbringung von *embodied stances* nach Goodwin (2007) deutlich von Konzepten wie *body torque* nach Schegloff (1998), welches durch die Einnahme einer bestimmten situierten Körperhaltung (ab Rumpf abwärts vs. aufwärts) im Gesprächsverlauf auch gewisse Rückschlüsse auf Positionierungsaspekte erlauben können. Auch wenn beide nicht in ihrer Perspektive hinsichtlich des gleichen interaktiven Phänomens zu vergleichen sind, erlauben sie doch eine Unterscheidung hinsichtlich der Perspektive auf zwischenmenschliche Interaktion. Der wesentliche Unterschied geht dabei damit einher, dass sich das erste Konzept (nach Goodwin) an einer Hervorbringung von körperlich hergestellten interaktiven Phänomen orientiert, die eigenständig als tragender interaktiver Bestandteil in sozialen Vis-à-Vis-Situation auftreten können, und das zweite Konzept (nach Schegloff) körperliche Realisierungen im Interaktionsvollzug dem „Primat“ einer sprachlich organisierten Konversation unterordnet. Diese Unterscheidung soll im Nachfolgenden noch näher erläutert werden, wenn es um eine multimodal orientierten konversationsanalytische und eine multimodal interaktionsanalytische Perspektive auf zwischenmenschliche Interaktion geht, was auch für die vorliegenden Analysen wichtig ist (vgl. Kap. 3.2.6.1).

nierung halten in deutlicher Form Hausendorf/Schmitt (2017:97) fest und zeigen anhand empirischer Einsichten,

wie sich Beteiligte durch die Wahl eines konkreten Ortes in der sozialtopografisch spezifischen Interaktionsarchitektur nicht nur räumlich, sondern vor allem auch sozial positionieren. Sie beziehen und beanspruchen [...] nicht nur Positionen, die ihnen der Raum für die Bewältigung bestimmter interaktiver Aufgaben zur Verfügung stellt [...]. Sie positionieren sich vielmehr auch in markanter Weise und mit klarem sozialem Anspruch (beispielsweise auf strukturelle Zuständigkeit und Kontrollausübung) anderen an der Bearbeitung dieser interaktiven Aufgaben Beteiligten gegenüber. Bereits durch die Wahl eines bestimmten Platzes im Raum [...] weisen sie diesen bestimmte Beteiligungsmöglichkeiten und einen bestimmten Status zu.

Dieser Argumentation wird auch hinsichtlich einer Reflexion für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung gefolgt: Ein interaktionsräumlich bezogenes Verständnis von Positionierung muss als ein konstitutiver Bestandteil einer interaktiven Herstellung zwischen Interaktionsbeteiligten mitreflektiert werden, da es auch ohne verbale-vokale Handlungen Positionierungsverweise mittragen und damit soziale Relationen zwischen Beteiligten offenlegen kann.⁶¹ Hausendorf/Schmitt (ebd.:100) halten hierzu eine (auch für die vorliegende Untersuchung wichtige) Perspektive fest:

Mit unseren Überlegungen nehmen wir das Positionierungskonzept also beim Wort und entmetaphorisieren es durch seine Verankerung im Raum. Deswegen sprechen wir von sozial-räumlicher Positionierung. Mit dieser attributiven Doppelung gelangen (sowohl statische als auch dynamische) Verkörperungspraktiken der Beteiligten in den Blick, mit denen diese ihren sozialen Status sich selbst und anderen verdeutlichen. Indem wir Raum in seiner primären Relevanz fokussieren, heben wir die nicht-metaphorische, räumliche Grundlage der Positionierungsvorstellung als Konzept einer sozial-räumlichen Praxis und Analyse hervor.

Mit dieser Ausrichtung führen Hausendorf/Schmitt (ebd.; 2018) nicht nur eine zentrale Perspektive ein, die innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Positionierungsaktivitäten bisher wenig berücksichtigt worden ist. Eine solche sozial-räumlich basierte Sicht auf Positionierung zeigt sich nun auch als unentbehrlich für eine Reflexion einer sich andeutenden, interaktiven Anforderung zur Selbstdarstellung im betrieblichen Ausbildungsvollzug. Diese Konzeptualisierung von Positionierung und Positionierungsaktivitäten unterscheidet diesen Ansatz durchaus von bisher häufig rezipierten Positionierungsansätzen (beispielsweise nach Davies/Harré (2000 [1990])), die sich vorwiegend auf eine primär monomodale, diskursiv hergestellte, sprachliche Hervorbringung von identitätsbezogenen Zuschreibungen fokussieren.

Doch nicht minder zeigt sich eine solche Konzeptualisierung von sozial-räumlicher Positionierung wichtig, wenn es um eine Auseinandersetzung mit dem bisher voranalytisch umrissenen Phänomen der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* (Kap. 2.3) geht. Um dies zu veranschaulichen, soll kurz auf eine allgemeine Einsicht aus dem dokumentierten Feld eingegangen werden: Während in der Ausbildungsgruppe der

⁶¹ Relevante Ansätze und Hinführungen hierzu leisten in jüngster Zeit Hausendorf/Mondada/Schmitt (2012b), Hausendorf/Schmitt (2013, 2014, 2018), Hausendorf/Schmitt/Kesselheim (2016), Schmitt (2012a, 2012b, 2013) sowie zum Aspekt von sozial-räumlicher „Positionierungsanforderung“ im interaktiven Vollzug auch Hausendorf/Schmitt (2017) sowie Schmitt/Petrova (2015, 2018a).

dokumentierten Mechatroniker im 2. Lehrjahr drei Mitglieder verbal-vokal häufig im betrieblichen Ausbildungsalltag aktiv waren und ihre Redebeiträge durchaus viele verbal hergestellte Positionierungsverweise enthielten (die zum Teil auch in den nachfolgenden Analysen herausgearbeitet werden sollen), trat ein Mitglied dieses Teams stets sehr selten als Sprecher in Erscheinung. Nichtsdestotrotz lassen sich aus der Dokumentation seiner interaktiven Präsenz Positionierungsaktivitäten rekonstruieren, die sich zwar nur selten auf sprachlicher Ebene zeigten, dafür aber anhand seiner körperlichen Realisierungen und anhand Formen seiner Raumnutzung wahrnehmbar und rekonstruierbar erscheinen. Dies zeigte sich beispielsweise über die Art und Weise der Situierung bestimmter körperlich realisierter Aktivitäten durch diesen Auszubildenden in Bezug zu anderen und zu kontextuellen Bedingungen, beispielsweise wie und an welchen sequentiellen Stellen im Interaktionsverlauf durch ihn die Besetzung bestimmter räumlicher Positionen erfolgte, wie er welche Körperhaltungen zu welchen Zeitpunkten und in Relation zu anderen Mitbewohnenden einnahm oder veränderte, wie und wann durch ihn Objekte manipuliert wurden, welche Koordination mit welchen Beteiligten und in Bezug worauf wie körperlich-räumlich realisiert erfolgte etc. (vgl. Kap. 5.3). Ohne dabei weiter auf situative Besonderheiten einzugehen, soll doch kurz vor Augen geführt werden, dass Positionierungsaktivitäten durchaus auch in sozial-räumlicher Hinsicht mitreflektiert werden müssen, weil sie durch die physische Anwesenheit in Raum und Zeit auch für Außenstehende wahrnehmbar werden und implizit soziale Relationen zwischen Beteiligten mittragen. Diese Perspektive macht zudem deutlich, dass körperlich-räumlich Anforderungen und interaktive Herstellung von sozialen, räumlich bezogenen Positionierungsaktivitäten zudem nicht den verbal-vokalen Handlungen im Interaktionsverlauf untergeordnet werden dürfen, sondern in ihrer eigenen Relevanz für den jeweiligen Interaktionsverlauf rekonstruiert werden müssen. Für die nachfolgenden Fallrekonstruktionen wird dieser Einsicht als Orientierung gefolgt, um sich dem Ausbildungsalltag im Betrieb als soziale Interaktion aus multimodaler Perspektive nähern zu können.

3.2.4.2 Diskursive Positionierung

Anders als der sozial-räumliche Positionierungsansatz (nach Hausendorf/Schmitt 2017, 2018) wurzelt der diskursive Positionierungsansatz in der sozialpsychologischen Forschung (Harré/van Langenhove 1991; van Langenhove/Harré 1999). Der Ansatz der Positionierung als rein sprachlich gefasstes, im diskursiven Prozess entstehendes, rhetorisch hervorgebrachtes Phänomen geht ursprünglich auf Davies/Harré (2000 [1990]) zurück und wurde später von Rom Harré und anderen umfassender beleuchtet sowie hinsichtlich verschiedener Konstellation von Beteiligten und Kontexten (z.B. in Bezug auf Gruppen und Konflikte) reflektiert (vgl. u.a. Harré/Moghaddam 2003; Moghaddam et al. 2008). Die Entwicklung eines diskursiven Positionierungsansatzes beruht auf einer (zu jener Zeit) erstmaligen auf sprachli-

cher Herstellung beruhende Auseinandersetzung mit identitätskonstitutiven Aspekten, um eine kritische, interaktionsorientierte Gegenpositionen zu starren Konzepten, wie beispielsweise der Rolle (nach Goffman 1959) oder auch anderen theoretisch konzipierten Beziehungsbezügen (z.B. beim *footing* zwischen *principal*, *author* und *animator* nach Goffmann 1981), einzunehmen. Für die Entwicklung eines solchen Positionierungsansatzes spielte die Vorstellung von Konversation als Teil von sozialer Interaktion eine wichtige Rolle.

Die Hervorbringung und Gestaltung von Gesprächen ermöglichen einen Zugriff auf die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit und sozialer Positionierung als sequenziell organisierte Herstellung. Die Konversation, so beschreiben es bereits Berger/Luckmann (1969:163), erscheint dabei als „notwendigste[s] Vehikel der Wirklichkeitserhaltung“:

Das Alltagsleben des Menschen ist wie das Rattern einer Konversationsmaschine, die ihm unentwegt seine subjektive Wirklichkeit garantiert, modifiziert und rekonstruiert. Unterhaltung bedeutet in erster Linie, daß Menschen miteinander sprechen [...] Entscheidend ist jedoch, daß der größere Teil der Wirklichkeits-„Unterhaltung“ implizit, nicht explizit im Gespräch, stattfindet. Nur die wenigsten Gespräche drehen sich mit vielen Worten um das Wesen der Welt.

Im Gespräch lassen sich Phänomene, die auf Positionierungsaktivitäten verweisen und damit Einsichten in eine interaktive Herstellung von sozialen Beziehungen und Identitätskonstruktionen erlauben, anhand von *accounts* ablesen, was Davies/Harré (2000 [1990]: 89) u.a. wie folgt beschreiben:

An individual emerges through the processes of social interaction, not as a relatively fixed end product but as one who is constituted and reconstituted through the various discursive practices in which they participate.

Eine solche interaktionsbasierte Konstruktion von sozialer Positionierung als *discursive practice* (ebd.) verweist deutlich auf den Aspekt der Wechselseitigkeit und die Relevanz von *accountability* (nach Garfinkel 2002:72), ohne sich jedoch explizit darauf zu beziehen.⁶² Indem sich diesem Konzept nach Sprecher wechselseitig anzeigen, wie sie wen und als was verstehen, sollen darin Zuordnung und Zuschreibung von sozialen Positionen erkennbar und damit auch für andere als *accountable* (Garfinkel 1967, 2002, 2006 [1948]) gesetzt werden.

In Gesprächen und narrativen Darstellungen, d.h. aus einer sozialpsychologischen Sicht auf sprachliche Aspekte von sozialer Interaktion, spiegeln sich in diskursiven Praktiken mehrschichtige, flüchtige Formen von sozialen Positionierungen, die sich nicht nur auf die akute Situation beziehen (d.h. auf den jeweiligen Kontext, in welchem sie als verbal-vokale Ereignisse manifest werden), sondern in besonderer Weise verschiedene Personen, Gruppen, Typen oder Kollektive in Beziehung zu diskursiv generierten und interaktiv relevant gesetzten Anderen, zu Vergangenem und Zukünftigen setzen (vgl. *interactive* und *reflexive positioning* nach Davies/Harré (2000 [1990]:91).

⁶² Als tragende Basis werden stattdessen der ethogene Ansatz nach Harré (1979; Davies 1982) sowie die Sprechakttheorie nach Searle (1969) genannt (vgl. Davies/Harré (2000 [1990])).

Über die Art und Weise der diskursiven Gestaltung, d.h. wer mit wem wann über wen oder was wie redet und wer dabei gegenüber wem was, in welcher Weise und aus welcher Perspektive wie thematisch relevant setzt (und dabei auch Teile weg- oder auslässt oder erst an anderer Stelle im Interaktionsverlauf wie und mit wem relevant setzt), konstruieren Beteiligte *story lines* (ebd.:90), die mehrschichtige, teilweise auch widersprüchliche *subject positions* (ebd.) sichtbar werden lassen (d.h. als „hearable meanings in the process of developing discursive practices“, ebd.:102).⁶³

Anders als bei der Perspektive auf körperlich-räumlich realisierten Formen von Selbst- und Fremdpositionierungen richtet sich der Blick hier nur auf die sprachliche Ebene. Verbal-vokale Realisierungen mögen dabei zunächst weniger vage als körperlich-räumlich realisierte Positionierungsaktivitäten erscheinen, was jedoch kein Grund sein kann, alle weiteren interaktionskonstitutiven Leistungen der Beteiligten (also auch körperlich-räumlich realisierte Aspekte von sozialer Positionierung) zu ignorieren. Trotz der Bedeutung von körperlich-räumlichen Realisierungen für soziale Positionierung und einen sozial-räumlichen Positionierungsansatz (z.B. nach Hausendorf/Schmitt 2017, 2018) für den interaktiven Vollzug von zwischenmenschlicher Interaktion in Vis-à-vis-Situation – was auch für die vorliegende Untersuchung als relevant erachtet wird – richteten sich Forschungsarbeiten größtenteils auch weiterhin vorwiegend auf diskursiv hergestellte, sozial bezogene Positionierungsaspekte, die sich primär in Form von verbal-vokalen Ereignissen im Gespräch bzw. im mono-, dia- oder polylogischen Erzählen manifestieren.

Der Begriff der Positionierung spielt auch für eine Auseinandersetzung mit narrativen Bestandteilen (als Teil von *talk-in-interaction*) eine wichtige Rolle. Für die Analysen von diskursiven Formen der Identitätskonstruktion im narrativen Erzählen wurde das „concept of positioning“ nach Davies/Harré (2000 [1990]:92) von Bamberg (1997, 2003) aufgegriffen. Es zeigte sich als Basis für eine neue, sich an authentischen Gesprächsmitschnitten und an konversationsanalytischen Prinzipien orientierende Positionierungsanalyse (*positioning analysis*) (Bamberg 1997, 2007; Bamberg/Georgakopoulou 2008; Korobov 2001; Korobov/Bamberg 2007).⁶⁴ Anders als

⁶³ Durchaus stellen Interaktionsbeteiligte Bezüge zu Vergangem und Zukünftigem her, doch werden diese nicht immer explizit im Gespräch manifest. Sie bedürfen einer feinfühligsten Rekonstruktion hinsichtlich situativer Relevanzen der Beteiligten, die sich meist anhand impliziter Verweise andeuten und für deren Erschließung ethnographisches Wissen nötig ist (vgl. Deppermann 2000, 2015). Es kann nicht ausreichend sein, sich ausschließlich auf explizite kontextuelle Bezüge in der sprachlichen Darstellung zu beziehen, da „der größere Teil der Wirklichkeits-,Unterhaltung“ implizit, nicht explizit im Gespräch“ geschieht (Berger/Luckmann 1969:163).

⁶⁴ Auch wenn positionierungsbezogene Aspekte für die vorliegende Untersuchung eine Orientierung zur Rekonstruktion von darstellungsbezogenen Aspekten im betrieblichen Ausbildungsvollzug bieten, wird für die nachfolgende empirische Auseinandersetzung keine klassische Positionierungsanalyse (im Sinne einer *Positioning Analysis* nach Bamberg 1997, 2003, 2007; Bamberg/Georgakopoulou 2008) angestrebt. Dies geht nicht nur darauf zurück, dass narrative Interviews – eine für die Positionierungsanalyse gerne gewählte empirische Datenbasis – für die vorliegende Untersuchung in methodisch reflektierter Hinsicht keine Grundlage bilden: Elizitierte Daten, darin auch narrative Interviews einge-

Harré und Kollegen differenziert Bamberg (1997, 2004) zwischen drei verschiedenen Positionierungsebenen im Erzählen. Während es auf der ersten Ebene (*positioning level 1*) um die konkrete sprachliche Hervorbringung einer Erzählung mit darin auftretenden Figuren und ihren Eigenschaften geht, d.h. wie sie sprachlich hervorgebracht und mit welchen Eigenschaften sie in Verbindung gebracht werden, wo und wie die Figuren zueinander stehen etc. – kurz: um wen und was es in der Erzählung geht –, richtet sich der Blick auf der zweiten Ebene (*positioning level 2*) auf die interaktive Herstellung des Erzählten (d.h. wie erfolgt die Hervorbringung der Erzählung als Teil der Interaktion, an welcher sequentiellen Stelle, aus welcher Perspektive und mit welchen Bezügen zu den Interaktionsbeteiligten). Im Gegensatz zu den ersten beiden Ebenen richtet sich die Perspektive der dritten Analyseebene (*positioning level 3*) auf Relationen zwischen der hervorgebrachten Erzählung durch die Interaktionsbeteiligten, d.h. den darin auftretenden Figuren in einer sprachlich konstruierten Welt, und den hervorbringenden Interaktionsbeteiligten selbst. Wenn es daher um eine gesprächsorientierte, auf *talk-in-interaction* fokussierte Konstruktion von „Selbst“ („ich“, „wir“) und/oder „Anderen“ geht, ermöglicht eine Positionierungsanalyse nach Bamberg (Bamberg 1997, 2003, 2004, 2007; Bamberg/Georgakopoulou 2008) eine differenzierte, am sequentiellen Verlauf eines Gesprächs orientierte Rekonstruktion von mehrschichtigen Identitätsentwürfen und Bezügen zur sozialen Konstruktion von Typen, Figuren, Gruppen, Kollektiven etc. Diese Perspektive erscheint auch für die nachfolgenden Analysen relevant.

Dieses Konzept wurde empirisch oft zur Rekonstruktion von Identität im Gespräch angewandt (Bamberg 2003, 2004; Georgakopoulou 2007; Bamberg et al. 2007; De Fina/Georgakopoulou 2012, 2015). Ein Großteil der Untersuchungen folgt diesem diskursanalytischen Ansatz, der zur Analyse von Positionierung auf Aspekte der Konversationsanalyse und der Ethnomethodologie zurückgreift (vgl. auch Edwards/Potter 1992; Potter 1996, 2012).⁶⁵ Eine wichtige Rezeption sowie eine kon-

schlossen, werden in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich als sekundäres Datenmaterial erachtet, die keine empirische Basis für nachfolgende Analysen bilden.

⁶⁵ Dieser Verweis bezieht sich wesentlich auf den diskursorientierten, sozialpsychologischen Forschungsbereich, der vorwiegend im englischsprachigen Raum unter der Bezeichnung *Discourse and Social Psychology* (DSP) etabliert ist und sich Fragestellungen widmet, wie Handlungen und menschliches Agieren in und durch den jeweiligen Diskurs, in welchem sie auftreten, als situierte Praktik verstanden werden können und wie sie rhetorisch (verbal-vokal als auch textuell) hervorgebracht werden (vgl. Edwards/Potter 1992; Potter/Wetherell 1987, 1995; Wetherell/Potter 2015). Untersuchungen, die sich im Forschungsbereich der DSP verorten, richten ihren Fokus wesentlich auf argumentative und rhetorische Muster, die sich in sprachlichen Handlungen manifestieren. Mit einer solchen Orientierung richten sozialpsychologische Forschungen ihren Fokus zwar auf menschliches Verhalten als soziale Hervorbringung, vergleichbar mit wissenssoziologischen Fragestellungen (Berger/Luckmann 1969; Keller et al. 2012; Knoblauch 2005, 2017) oder Forschungsinteressen in der konversationsanalytischen Forschung (Hutchby/Wooffitt 1998; ten Have 2007) bzw. auch der (multimodal orientierten), empirisch basierten und linguistisch geprägten (sowie für die vorliegende Untersuchung relevanten) Interaktionsforschung im deutschsprachigen Raum (Schmitt 2007c, 2012b, 2015 sowie Schmitt/Deppermann 2007 und Dausendschön-Gay/Schmitt 2016), doch – was wesentlich ist – zeichnet sich das Interesse der DSP dadurch aus, dass danach gefragt wird, wie situierte Praktiken mit Wert-

zeptionelle Erweiterung erfolgte im deutschsprachigen Raum durch Lucius-Hoene/Deppermann (2002, 2004; Deppermann 2013, 2015). Davon ausgehend findet der narrationsbasierte Positionierungsansatz aktuell auch in der Biografieforschung verstärkt Anklang (Goblirsch 2010; Spies 2010, 2017, 2018; Phoenix 2017).

3.2.5 Implikationen für das nachfolgende Vorgehen

Aus der vorausgehenden Argumentation ist hervorgegangen, dass den Aspekten Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit, physische und soziale Präsenz, sozial-räumliche und narrative Positionierung, interaktive Relevantsetzung von Anwesenheit und Abwesenheit im Kontext von räumlichen Strukturen, in denen sich betriebliche Ausbildung vollzieht, eine solche Relevanz beigemessen werden muss, dass sie nicht nur für die nachfolgenden Analysen von Interaktionsmittschnitten aus dem Ausbildungsvollzug angehender Mechatroniker mitreflektiert werden müssen. Sie tragen auch zu einer Schärfung des voranalytisch umrissenen Konzepts einer *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* bei. Auch auf die Wahl des methodischen Vorgehens hinsichtlich seiner Angemessenheit wirken diese Aspekte ein. Sie führen uns vor Augen, weshalb ein monomodaler, rein sprachlicher, nur auf verbal-vokale Ereignisse fokussierter Zugang zum Feld, zu den aufgezeichneten Daten aus dem Ausbildungsalltag und zum Gegenstand der Untersuchung als unangemessen zu erachten wäre. Aus der vorausgehenden Reflexion zeigen sich nun Implikationen, die auch für eine analytische Auseinandersetzung mit der voranalytischen Konzeptualisierung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* näher betrachtet werden müssen und sollen.

Gerade weil Interaktionsbeteiligte durch ihr Handeln (nicht durch ihr Bewusstsein) selbst wählen, welche interaktiven Ressourcen sie einsetzen, wenn sie in *face-to-face*-Situationen wechselseitig füreinander gerade in sozialer und räumlicher Hinsicht erfahrbar – hier in Sinne von *immediately present* nach Goffman (1963) – sind, wählen sie auch selbst, wann bzw. ob überhaupt Verbalität eine (oder eben keine) relevante Interaktionsressource darstellt. All das, was die Beteiligten tun, wenn sie zusammen Ausbildung im Team machen, d.h. betriebliche Ausbildung gemeinsam herstellen, tritt in unterschiedlichsten Formen von komplexen sozialen Erscheinungen innerhalb bestimmter räumlicher Strukturen auf. Auszubildende agieren in sozialen Situationen in unterschiedlichster Weise, womit sie durch ihr Handeln für verschiedene Beteiligte in Abhängigkeit der räumlichen Strukturen unterschiedlich präsent werden. Der Wahrnehmung durch andere können sie sich kaum entziehen bzw. nicht immer einsehen, wann sie für anderen Ausbildungsbeteiligte in sozialer Weise relevante Anwe-

oder Normvorstellungen (wie in etwa Schuld oder Moral) korrelieren und primär nur rhetorisch hervorgebracht werden. Dieser zentrale Aspekt ist ein relevantes Merkmal, welches die DSP von (wissens-)soziologischen und interaktionslinguistischen Forschungsperspektiven unterscheidet und damit auch trennt (und weshalb der DSP mit ihren Konzepten in der vorliegenden Untersuchung nicht gefolgt wird).

sende darstellen. Denn: Durch ihre interaktive Präsenz werden innerhalb der räumlichen und sozialen Strukturen der Ausbildungswerkstatt anwesende Auszubildende für Institutionenvertreter in unterschiedlichster Weise wahrnehmbar und ihr Verhalten rezipier- und evaluierbar. Zusammengenommen spielen diese Aspekte jedoch erst eine Rolle, wenn sich im fortlaufenden Ausbildungsalltag ihre Bedeutung in Formen von interaktiver Relevanzsetzung zeigt.

Vor diesem Hintergrund muss für die nachfolgenden Rekonstruktionen von sozialer Anwesenheit und zwischenmenschlicher Interaktion im betrieblichen Ausbildungsvollzug ein methodisches Verfahren gewählt werden, das versucht, die zuvor erläuterte Perspektive zu reflektieren (Kap. 3.2.3) und damit zusammenhängend den situativen Relevanz der Interaktionsbeteiligten zu folgen. Diese Auseinandersetzung ist gerade auch für die Unterscheidung zwischen einem konversationsanalytischen und einem multimodal interaktionsanalytischen Zugang wichtig.⁶⁶ Dabei muss der interaktive Vollzug, also das, was die Beteiligten face-to-face miteinander herstellen, eher als multimodale anstatt als monomodale Herstellung betrachtet werden. Monomodal betrachtete Realisierungen (beispielsweise verbal-vokale), wie sie beispielsweise im Fokus von konversationsanalytischen Untersuchungen stehen, müssen nicht immer auch im Vordergrund (in manchen Situationen auch überhaupt nicht) der herstellenden Beteiligten stehen. Eine entscheidende Perspektive hierbei ist, dass es den Beteiligten selbst obliegt, wann und wie sie mittels welcher Modalitäten ihre gemeinsamen Aufgaben interaktiv bearbeiten.⁶⁷

Eine Orientierung an der *Präsenzfigur* nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) als ein mögliches Konzept zur Rekonstruktion von sich verbal-vokal realisierender sozialer Interaktion im Gruppenkontext erscheint sinnvoll, doch nur hinsichtlich des konversationsanalytischen Zugangs problematisch. Die Problematik, die sich m.E. zeigt, hängt wesentlich mit Sicht zusammen, aus der zwischenmenschliche Interaktion betrachtet bzw. als „was“ sie verstanden wird. Aus konversationsanalytischer Sicht werden primär (wenn nicht sogar fast ausschließlich) verbal-vokale Realisierungen in den Vordergrund gestellt: Hierbei geht es nicht darum, was die Beteiligten alles miteinander herstellen, wenn sie interagieren, sondern es geht wesentlich darum, wie sie das, was

⁶⁶ Gerade in Bezug auf das Konzept der *Präsenzfigur* erscheint diese Auseinandersetzung wichtig, weil das ursprüngliche Konzept zu einem erheblichen Teil auf einem konversationsanalytischen Zugang beruht. Um dies zu problematisieren, soll nachfolgend noch näher auf die Unterschiede zwischen Konversationsanalyse (KA) und Multimodaler Interaktionsanalyse (MIA) eingegangen werden.

⁶⁷ Zwischenmenschliche, multimodal hergestellte Interaktion umfasst immer mehr, als überhaupt dokumentiert werden kann. Die Rekonstruktion und hermeneutische Erschließung der *Präsenzfiguren* kann somit nur in dem Maß erfolgen, wie sie als „archivierbare Fixierungen“ (Oevermann et al. 1979:378) vorliegen. Somit müssen wir uns bei den Analysen auf jene Dokumente bzw. „Protokolle“ (vgl. ebd.) beschränken, die mittels Kamera und Audioaufnahmegeräte erhoben werden konnten. Alle nicht-dokumentierten, aber sinnlich wahrgenommenen Realisierungen (wie z.B. haptische oder olfaktorische Aspekte) sind uns nun nicht mehr zugänglich. Nur weil solche Erscheinungen nicht dokumentiert werden konnten, soll damit nicht gesagt werden, dass sie nicht auch interaktive Relevanz für die Interaktionsbeteiligten gehabt haben.

sie gerade miteinander vollziehen, verbal lösen. Interaktive Phänomene werden damit zentral auf ihre verbal-vokale Verarbeitung heruntergebrochen.

Für die nachfolgende Rekonstruktion erscheint es daher wichtig, einem methodischen Vorgehen zu folgen, das Interaktion als ganzheitliche Herstellung begreift und sich diesem Gegenstand in einer adäquaten Weise anzunähern versucht. Dies lässt sich mit einer schlichten Einsicht, die mit der interaktiven Beteiligungsweise der dokumentierten Auszubildenden zusammenhängt, begründen: Nicht immer, aber oft beteiligten sich manche Auszubildende innerhalb ihres Teams mittels einer speziellen interaktiven Präsenz. So hat sich (dies weiß ich aus meinem ethnographischen Wissen im Feld) so mancher Auszubildende an Multi-Party-Situationen signifikant häufig mittels „verbaler Abstinenz“ (Heidtmann/Föh 2007) beteiligt. Als Beteiligter war er für den Interaktionsverlauf nun nicht minder relevant als andere, die verbal aktiv(er) waren, aber er war meistens auf eine Art präsent, die sich sprachlich-vokal kaum realisierte. Nun könnte es gerade hier problematisch erscheinen, dieses Teammitglied unberücksichtigt zu lassen, nur weil es das Verbaltranskript selten als „Sprecher“ ausweist. Eine solche Vernachlässigung führt uns damit die potentielle Problematik und die Inadäquatheit dieses Ansatzes für die Spezifik meiner Daten vor Augen.

Es lässt sich damit zusammenfassen: Eingebettet in den Alltag können zwar Verhaltensweisen auftreten, die für die Etablierung von Sinnstrukturen, zwischenmenschlichen Beziehungsstrukturen etc. relevant sind. Eine solche soziale Herstellung bedarf jedoch nicht explizit des Einsatzes von Verbalität. Oder: Verbalität kann eben auch nur eine untergeordnete Rolle spielen.⁶⁸ Je nach Wahl eines Beteiligten kann die Bearbeitung verschiedener Aktivitäten (auch parallel) mittels unterschiedlicher Ressourcen erfolgen. Dies muss sich nicht (oder zumindest nicht primär) auf der Basis von verbalsprachlichem Austausch vollziehen. Somit müssen durchaus alle situierten Verhaltensweisen in der Rekonstruktion berücksichtigt werden, wenn sie durch Beteiligte im interaktiven Vollzug als relevant gesetzt werden.

3.2.6 Multimodale Interaktionsanalyse

Im Kontext einer Methodenreflexion, die für das Vorgehen und die Ausrichtung der nachfolgenden Analysen basal erscheint, wollen wir nun näher auf ein multimodal ausgerichtetes Verständnis von Interaktion eingehen. Dieses ist nicht nur für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung relevant – denn der Vollzug von Ausbildung ist immer auch ein Vollzug zwischenmenschlicher Interaktion –, sondern auch für

⁶⁸ Wenn jemand oder mehrere nicht oder nicht weitreichend über verbale Sprachfähigkeiten verfügt bzw. nicht auf Verbalität als interaktive Ressource zugreift (bzw. zugreifen kann), darf man ihnen (beispielsweise an Sprach- oder Sprechstörungen Leidende, Gehörlose, Aphasiker etc., aber auch Kleinstkinder) keine Kommunikationsfähigkeit unterstellen und ihre Fähigkeit zu sozialem Austausch missachten.

eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz der Multimodalen Interaktionsanalyse (MIA) erscheint er wichtig, da sich die nachfolgenden Analysen in methodischer Hinsicht daran orientieren.

Es soll zunächst ein Überblick gegeben werden, was die Multimodale Interaktionsanalyse, einen relativ neuen, sich derzeit wesentlich im Forschungskontext des Universitären Forschungsschwerpunkts (UFSP) „Sprache und Raum“ der Universität Zürich in Kooperation mit dem Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim entwickelnden Ansatz⁶⁹, kennzeichnet. Dabei soll darauf eingegangen werden, worin sich Unterschiede zur Konversationsanalyse (KA), einem sich seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in der soziologischen und linguistischen Forschung etablierten Ansatz, abzeichnen. Hiervon ausgehend sollen dann einige neue methodische Werkzeuge vorgestellt werden, die sich in diesem neuen Forschungskontext entwickelt haben (bzw. sich derzeit noch in Entwicklung befinden), da sich diese zum Teil auch für die vorliegende Arbeit als relevant zeigen.

3.2.6.1 Gegenstandsbestimmung: MIA vs. KA

Zwischen einem konversationsanalytischen und einem multimodal-interaktionsanalytischen Verständnis von zwischenmenschlicher Interaktion zeigen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Basale konversations- und gesprächsanalytische Grundannahmen spielen auch für den multimodal-interaktionsanalytischen Ansatz eine wichtige Rolle. Wie bei der KA werden aus Sicht der MIA folgende zentrale Annahmen getroffen. So gehen beide Ansätze davon aus, dass zwischenmenschliche Interaktion als eine aktive Herstellung von Interaktionsbeteiligten zu verstehen ist. Diese beziehen sich in ihrem Interagieren wechselseitig aufeinander, koordinieren ihre Aktivitäten in einer bestimmten aufeinander bezogenen Abfolge, d.h. in einer sequentiell⁷⁰ geordneten Weise und spiegeln sich in dieser Herstellung eine gewisse soziale Ordnung bzw. bringen diese Ordnung in situ hervor. In alldem zeigt sich, wie sie gemeinsam bestimmte Orientierungen verfolgen und Relevanzen bearbeiten.

Diese Eigenschaften werden aus Sicht der MIA, d.h. anders als bei der KA, weiter gefasst, was sich perspektivenverändernd auswirkt und damit einen relevanten Unterschied zwischen diesen beiden Ansätzen ausmacht. Was für die KA bisher wenig oder kaum eine Rolle gespielt hat, sind die Aspekte der Räumlich- und Körperlichkeit von sozialer Interaktion. So wirkt sich in der aktuellen multimodal-interaktionsanalytischen Forschung Folgendes aus: Neben der verbal-vokalen Herstellung rückt verstärkt die visuell wahrnehmbare Herstellung bei der Auseinandersetzung mit zwischenmenschlicher Interaktion in den Vordergrund. Damit treten

⁶⁹ Für einen Überblick zu diesem Forschungskontext siehe u.a. Schmitt/Hausendorf (2016).

⁷⁰ Damit ist hier wesentlich eine zeitlich geordneten Weise gemeint: „‘Sequential’ means roughly that the parts which are occurring one after the other, or are in some before and after relationship, have some organisation as between them“ (Sacks 1987:54).

bisher von der KA weitestgehend ausgeblendete körperlich-räumliche Bedingungen für die Konstituenten von zwischenmenschlicher Interaktion in den Forschungsvordergrund. Schmitt/Hausendorf (2016:12) heben hierzu hervor:

Als ein mit der visuellen Qualität von Interaktion und der Rolle visueller Wahrnehmung als Ressource untrennbar verbundener Aspekt wurde deutlich, dass Interaktion ein soziales Unternehmen ist, das immer im Raum stattfindet, zu seiner Konstitution unweigerlich Raum benutzt, hervorbringt und verändert.

Die Entwicklung der MIA zeigt sich damit als ein relevanter Schritt hin zur Herausbildung einer neuen, gegenstandsadäquaten Methode, um sich mit zwischenmenschlicher Interaktion als ganzheitlicher Herstellung auseinandersetzen zu können.

Während sich die KA primär auf die „Erforschung verbaler Interaktion“ (Deppermann 2000:97) bzw. *talk-in-interaction* richtet, dort primär sprachliche Praktiken eruiert und sich dabei wesentlich auf Audioaufzeichnungen natürlich vorkommender Interaktionsergebnisse stützt, folgt der multimodal-interaktions-analytische Ansatz anderen methodischen Grundsätzen.

Im Unterschied zur KA stützt sich die MIA nicht nur auf die Untersuchung von verbal-vokalen Ereignissen. Das Verständnis von zwischenmenschlicher Interaktion wird hier weiter gefasst. Schmitt/Hausendorf (2016:11) fassen hierzu zusammen:

Das Erkenntnisinteresse bezieht sich vielmehr auf die Rekonstruktion interaktiver Ordnungsstrukturen unabhängig von der Frage, welche Ressourcen bei ihrem Zustandekommen jeweils eingesetzt wurden.

Damit richtet sich der Ansatz der MIA nicht nur auf einen kleinen Bereich sozialer Interaktion, sondern versucht, indem er bei der Fallrekonstruktion den eingesetzten interaktiven Ressourcen der Beteiligten folgt, Interaktion auf verschiedenen Konstitutionsebenen (d.h. primär solchen, die visuell und akustisch erfahrbar sind) zu erfassen und in der Analyse zu berücksichtigen. Durch diesen zentralen Unterschied, welche interaktionskonstitutiven Phänomene in den Fokus der Analyse rücken können, lässt sich der Ansatz der MIA von dem der KA abgrenzen. Dieser zentrale Unterschied fordert nun auch eine Auseinandersetzung mit methodischen Instrumenten ein.

Im Gegensatz zur KA versucht die MIA, weitere konstitutive Interaktionsbestandteile (d.h.: nicht nur verbal-vokale), die von den Beteiligten situativ hervorgebracht werden, nicht a priori auszuschließen oder diese nachrangig zu behandeln. Es wird damit nicht nur versucht, den Prozess der Interaktionskonstitution nur auf Basis des vokal-verbalen Geschehens (oder anhand von Audioaufnahmen und Verbaltranskripten, wie es oft der praktiziert wird) zu rekonstruieren. Vielmehr ist man bestrebt, basierend auf Videodokumenten den von den Beteiligten eingesetzten Ausdrucksressourcen innerhalb des Raumes, in welchem sie sich bewegen und aufhalten, und damit der von ihnen hervorgebrachten Interaktionskonstitution zu folgen.

Damit geht es nicht mehr um *Hörer* und *Sprecher*, die wesentlich „nur“ auf akustischer Ebene miteinander „Informationen austauschen“. Es geht nun um sich wechselseitig

wahrnehmende Ko-Präsente, die sich wechselseitig mittels unterschiedlicher Sinne wahrnehmen können und damit auf unterschiedlichen Ebenen füreinander zugänglich sind bzw. aufeinander eingehen.⁷¹ Deppermann/Schmitt (2007:17) verweisen darauf, dass es um den „Gesamtzusammenhang aller simultan realisierten, sequentiell strukturierten und aufeinander bezogenen interaktiven Beteiligungsweisen aller Teilnehmer“ geht.

Sprechen stellt aus dieser Sicht nicht die zentrale interaktive Ressource dar, der sich Gestik, Mimik, Position und Bewegung im Raum, Manipulation von Objekten etc. unterordnen lassen, sondern: Sprechen kann eine interaktive Ressource unter vielen anderen sein. Der multimodal-interaktionsanalytische Ansatz impliziert, dass soziale Interaktion nicht nur als ein zeitlich geordnetes, eindimensionales Gebilde verstanden werden kann, sondern als ein in räumlichen Strukturen vielschichtig mittels verschiedener Ressourcen simultan hergestelltes, sequentiell geordnetes, komplexes, zwischenmenschliches Phänomen.

So kann aus Sicht der MIA auch jedes klassische Telefonat (ein beliebter konversationsanalytischer Untersuchungsgegenstand) als eine multimodale Herstellung betrachtet werden. Zwar vollzieht sich der verbal-vokale Interaktionsverlauf zwischen Interaktanten über den Telefonhörer, jedoch telefonieren dabei nicht nur „blinde Stimmen“, sondern sich am Hörer in einer bestimmten, situationseingebetteten Weise „verhaltende“ Personen. Während des Telefonats halten sich die Telefonierenden in Räumen auf oder bewegen sich darin, die nicht in direkter Verbindung zum Telefonat stehen (vor dem PC, im (Multiplayer-)Online-Spiel, im Bus etc.). Dabei gestikulieren sie, manipulieren Gegenstände oder andere Personen (z.B. löschen E-Mails, drängeln sich an der Kasse vor oder halten Kinder davon ab, auf die Straße und vor

⁷¹ Für eine Reflexion der Kategorien „Hörer“ und „Sprecher“ erscheint auch eine kritische Auseinandersetzung mit den Kategorien „Adressat“ und „Rezipient“ nötig, da unter Bedingungen von wechselseitiger Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit und erhöhter Sichtbarkeit nicht immer ersichtlich ist, wer am interaktiven Vollzug auch durch eine Mitwesenheit auch mitbeteiligt ist bzw. werden kann. Auf die Problematik, die *multi-party* Situationen hierbei mit sich führen, geht u.a. auch Goffman (1981) ein. In Bezug auf den Interaktionsvollzug innerhalb der hier relevanten Ausbildungswerkstatt und der dokumentierten ausbildungsbezogenen Interaktionssituationen erscheint Goffmans Konzept der ratifizierten Teilnehmer für eine Reflexion eines wahrnehmenden, jedoch nicht immer in situ eingreifenden Publikums relevant. So müssen beispielsweise evaluierende Betriebsmitarbeiter und Ausbilder aufgrund erhöhter Wahrnehmbarkeit und wechselseitiger Wahrnehmung im gleichen Raum durchaus als Rezipienten reflektiert werden, auch wenn sie nicht immer als Sprecher anwesend sind – gerade deshalb erscheint dies wichtig, weil solche Ausbildungsbeteiligte für die Evaluation des Ausbildungsvollzugs (und damit auch für den Interaktionsvollzug) relevant gesetzt werden (beispielsweise durch Auszubildende). Ein solches Publikum muss von der Gruppe der *bystanders* und *overhearers* unterschieden werden (Goffman 1981), denn ein evaluierendes, für eine spätere Notenvergabe relevantes Publikum kann in der Weise interaktiv relevant gesetzt werden „as if it were a ratified participant, albeit one that cannot assume the speaking role“ (ebd.:234). Auch Levinson (1988:178) greift Goffmans Ideen auf und verweist bei der interaktionsbezogenen Unterscheidung von Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern hinsichtlich kategorialer Unterschiede zwischen Adressaten und Rezipienten. So verweist beispielsweise Levinson (ebd.) auf die Relevanz von *indirect targets*, die zwar nicht explizit als Adressaten im Interaktionsvollzug auftreten, jedoch als Rezipienten des Interaktionsvollzugs mitbeteiligt sind.

ein Auto zu rennen etc.). Ihren Blick oder Teile ihres Körpers können sie währenddessen interpersonell mit anderen Beteiligten koordinieren und sich an weiteren Interaktionssträngen beteiligen, die nichts mit dem parallelen Telefonat zu tun haben.⁷² Sie könnten gegenüber anderen Anwesenden aber auch spiegeln, dass sie (während sie telefonieren) für sie oder andere nicht „anwesend“ für sozialen Austausch mit ihnen oder eben nur in einer bestimmten Weise *available* sind. Ganz gleich, wie man diesen Gedanken weiterspinnt: Er führt uns doch immer wieder die Komplexität der multimodalen Herstellung von zwischenmenschlichem Interaktionsverhalten vor Augen, insbesondere wenn wir uns mit mehr als einem Mit-Anwesenden koordinieren (müssen).⁷³

Während man nun telefoniert und dabei auch „etwas anderes tut“, beteiligt man sich auf verbal-vokaler Ebene zwar über den Telefonhörer an einem Interaktionsstrang, doch parallel dazu bearbeitet man auch „andres“, was derjenige am anderen Hörer-ende womöglich akustisch nicht erfasst (oder auch nicht soll), was sich aber nichtsdestotrotz koordinativ auf das Telefongespräch auswirkt: Dies hängt wesentlich mit der intrapersonellen Koordination des Herstellenden zusammen, d.h. wie derjenige die Bearbeitung seiner unterschiedlichen Aktivitäten mittels unterschiedlicher Ressourcen körperlich koordiniert.

Nun wäre es möglich, sich analytisch nur auf Telefongespräche zu fokussieren, was beispielsweise in vielen primär konversationsanalytisch ausgerichteten, auf *talk-in-interaction* fokussierten Untersuchungen auch häufiger der Fall ist.⁷⁴ Dies hängt durchaus von der jeweiligen Fragestellung ab, mit der man sich dem empirischen Material zuwendet, und davon, welche Bestandteile der Interaktionskonstitution überhaupt dokumentiert wurden. Interessiert man sich für die Konstitution von sozialer Interaktion als ganzheitliche Herstellung, könnte es durchaus als problematisch eingestuft werden, wenn man Telefonate entweder nicht als einen multimodal hergestellten Vollzug reflektieren oder – falls man dies hätte – alle anderen, simultan hervorgebrachten, interaktionsrelevanten Modalitäten lediglich dem „Primat der Verbalität“ unterordnen würde.

Gerade wenn sich zwischenmenschliche Interaktion nicht am Telefon, sondern *face-to-face* vollzieht, könnte eine ausschließlich verbalbasierte Analyse zu einer Verzerrung der Herstellungsleistung der Interagierenden führen. Aus Sicht der MIA wird daher versucht, verbal-vokale Erscheinungen analytisch nicht von anderen interaktionsrelevanten Realisierungen zu trennen bzw. aus analytischer Sicht Verbalität gegenüber

⁷² Hierbei meine ich eben nicht solche Verhaltensweisen wie beispielsweise „Augen verdrehen“ o.ä., was nämlich Kommentarqualität besäße und sich somit auf das parallele Telefonat beziehen würde.

⁷³ Dies kann sich beziehen auf Situationen im Raum oder im Cyber-Raum, die in Echt-Zeit oder in Cyber-Zeit stattfinden.

⁷⁴ So greifen Schegloff (passim) und viele Andere, die gerne auf seine Untersuchungen verweisen, oft auf Auszüge aus Telefongesprächen zurück, um Konversationspraktiken exemplarisch hervorzuheben.

anderen interaktiven Ressourcen zu privilegieren.⁷⁵ Dieser Aspekt hebt den zentralen Unterschied zwischen einer multimodal ausgerichteten, modifizierten Form der Konversationsanalyse und dem sich derzeit entwickelnden MIA-Ansatz hervor.⁷⁶

Während aus Sicht des multimodal-interaktionsanalytischen Ansatzes versucht wird, alle interaktionsrelevanten Ausdrucksressourcen gleichwertig im Analyseprozess zu berücksichtigen, scheint sich die Perspektive einer sich derzeit (parallel zum MIA-Ansatz) entwickelnden Variante der KA, eine multimodal ausgerichtete Form der Konversationsanalyse, weiterhin primär dem verbalen Interaktionsverlauf zuzuwenden.⁷⁷ Um den Unterschied zu verdeutlichen: Multimodal-konversationsanalytisch ausgerichtete Untersuchungen widmen sich eher der Untersuchung von Aspekten wie beispielsweise „redebegleitenden Gesten und Gestikulationen“⁷⁸ oder dem Zusammenhang von „Blickverhalten und *turn-taking*“⁷⁹. Multimodale Interaktionsanalysen befassen sich hingegen auch mit solchen Phänomenen, die verbal nicht (immer) in Erscheinung treten (müssen) und die viele konversationsanalytisch orientierte Forscher gar nicht oder nur sekundär beachten würden. In solchen Analysen können so auch Phänomene wie beispielsweise „verbale Abstinenz“ (Heidtmann/Föh 2007), „Gehen als situierte Praktik“ (Schmitt 2012b) oder „Augenblicks-Kommunikation“ (Schmitt 2018 sowie Schmitt/Petrova 2018b) in den Fokus der Forschungsinteresses rücken.

3.2.6.2 Interaktionstheoretische Grundlagen der MIA

Die Ursprünge der MIA lassen sich teilweise in der konversations- und gesprächsanalytischen Forschung verorten. Manche Grundprinzipien lassen sich auf Sacks et al. (1974) sowie auf die gesprächsanalytische Forschung im deutschsprachigen Raum zurückführen.⁸⁰ Methodisch wurzelt der MIA-Ansatz aber auch aus Goffmans Einsichten zu *interaction order* (1983). Nach Schmitt (2015:45) ist

für die multimodale Interaktionsanalyse charakteristisch, dass – ausgehend vom theoretischen Postulat der Egalität aller Ausdrucksressourcen – alle Formen interaktiver Praxis, ungeachtet der bei ihrer Konstitution eingesetzten Ausdrucksressourcen, gleichwertige Untersuchungsgegenstände sind. Das führt im Einzelfall (nicht grundsätzlich!) zur methodisch mo-

⁷⁵ Welche Ausdrucksressource wann und wie gegenüber anderen privilegiert eingesetzt wird, hängt von den Beteiligten und den situativen Bedingungen, in denen sie sich befinden, ab. Es wird so angenommen, dass es wesentlich die Beteiligten und die sie umgebenden Bedingungen sind, welche solche Abstufungen situativ selbst vornehmen bzw. vorgeben. Daraus folgt, dass der Aspekt der „Privilegierung“ nicht vom Analysierenden abhängen darf, der sich dem Material nähert und die dokumentierten Ereignisse zu strukturieren versucht.

⁷⁶ Für eine breitere Darstellung der Unterschiede zwischen „multimodaler Konversationsanalyse“ und „multimodaler Interaktionsanalyse“ siehe u.a. Schmitt/Knöbl (2013:244), Schmitt (2013 u. 2015) sowie Schmitt/Hausendorf (2016).

⁷⁷ Für eine Übersicht zur derzeitigen, parallelen Entwicklung der beiden Ansätze siehe Schmitt (2015).

⁷⁸ Siehe beispielsweise Müller (1998, 2010), Goodwin (2003), Heath (1986) und Mondada (2007b).

⁷⁹ Siehe hierzu u.a. Goodwin (1980 u. 1981), Lerner (2003) sowie Rossano (2012).

⁸⁰ Beispielsweise auf Kallmeyer/Schütze (1976).

tivierten Fokussierung von Visualität als bislang weitgehend vernachlässigter Konstituente der Interaktion.

So müssen für eine multimodal ausgerichtete Analyse alle von den Beteiligten eingesetzten Ausdrucksressourcen in den Vordergrund rücken, auch wenn sie simultan auftreten:

Da sich die multimodale Interaktionsanalyse am Prinzip der methodischen Adäquatheit orientiert, steht die Entwicklung solcher Methoden und Konzepte im Vordergrund, die der interaktiven Komplexität durch die analytische Berücksichtigung aller Ausdrucksressourcen in ihrer sequenziellen und simultanen Vollzugscharakteristik und dem zwischen den einzelnen Ressourcen bestehenden Zusammenhang explizit Rechnung tragen. Damit ist zwangsläufig ein durch die Qualität des Untersuchungsgegenstandes motiviertes – produktiv zu verstehendes und zu nutzendes – ‚strukturelles Misstrauen‘ gegenüber monomodalen Konzepten verbunden. (ebd.:46)

Neben Verbalität sollten also auch visuell wahrnehmbare Ausdrucksressourcen (wie z.B. Mimik, Gestik und Gestikulation, Körperpostur, körperliche Bewegung im Raum, Manipulation von Gegenständen etc.) gleichwertig in der Analyse berücksichtigt werden, jedoch in Abhängigkeit davon, worauf die Beteiligten zur Bearbeitung ihrer interaktiven Anforderungen situativ zugreifen und in welcher sequentiellen Ordnung sie welche Ressource in Bezug auf wen und was wie einbringen. Demnach ließe sich beispielsweise „redebegleitendes Gestikulieren“ von „gestikulationsbegleitendem Reden“ unterscheiden.

Für ein solches, multimodal ausgerichtetes Verständnis von Interaktion ist es notwendig, audiovisuell erhobene Dokumente des Interaktionsvollzugs vorliegen zu haben, denen man sich in einer methodisch reflektierten Weise anzunähern versucht. Schmitt/Knöbl (2013:248) fassen hierzu zusammen:

Das komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Ausdrucksressourcen erfordert Verfahren, die neben der Sequenzialität auch dem Prinzip der Gleichzeitigkeit in adäquater Weise Rechnung tragen. Zudem kann man bei der Rekonstruktion multimodaler Ausdrucksweisen nicht alle relevanten Aspekte gleichzeitig erfassen, sondern muss sich in wiederholten Durchgängen durch den zu analysierenden Videoausschnitt auf jeweils einzelne Ausdrucksaspekte konzentrieren.

Dieser Sichtweise nach zeigt sich gerade ein mehrschrittiges Vorgehen als sinnvoll, um sich den unterschiedlichen, von den Beteiligten eingesetzten Ressourcen zuwenden zu können. Das „Prinzip der Gleichzeitigkeit“ (Schmitt 2007a:407) fordert, dass Interaktion nun nicht mehr nur als eine zeitlich ablaufende Herstellung verstanden werden darf. Es wird deutlich, dass sich im Rahmen eines multimodalen Interaktionsverständnisses nun zentral Fragen nach adäquaten methodischen Verfahren bzw. neuen Analysemethoden stellen.

3.2.6.3 Anwendbarkeit neuer Methoden: (Rekurrente) Mehrebenenanalyse

Durch eine multimodale Perspektive auf zwischenmenschliche Interaktion und das damit einhergehende Verständnis für den Forschungsgegenstand (d.h.: was für die

Interaktionskonstitution als relevant reflektiert wird) stellen sich besondere Anforderungen an die nachfolgenden Analysen. Im Kontext der linguistisch ausgerichteten Multimodalitätsforschung entwickeln sich derzeit im deutschsprachigen Raum neue methodische Verfahren und Instrumente, die sich von einer ausschließlichen Analyse von Verbaltranskripten lösen, sich damit aber auch mit einer solchen kombinieren lassen. Derzeit lassen sich diese noch als „Vorreiter“ begreifen, die sich mit der neuen, multimodalen Perspektive auf zwischenmenschliche Interaktion auseinandersetzen und versuchen, sich ihr in gegenstandsadäquater, reflektierter Weise anzunähern. Auch wenn sich diese Ansätze erst jüngst entwickelt haben und sich derzeit noch entwickeln, sind sie es wert, sie für die nachfolgenden Analysen aufzugreifen.

Aus heutiger Sicht lassen sich mehrere Analyseverfahren bzw. -schritte aufzählen, die im deutschsprachigen Raum aus der Auseinandersetzung mit „Video als Primärdokument“ entstanden sind und die in den nachfolgenden Analysen zur Anwendung kommen sollen. Eine kurze Darstellung einer kleinen Auswahl solcher methodischer Verfahren soll hier kurz gegeben werden, da sie auch für die nachfolgenden Analysen eine relevante Orientierung bieten. Zu den Entwicklungen dieser Art zählen die „(rekurrente) Mehrebenenanalyse“, die „Visuelle Erstanalyse“, die „(verbale) Zweitanalyse“ bzw. „Sekundäranalyse“ und die „Standbildanalyse“. Richten wir den Blick zunächst auf die einzelnen Verfahren, um jedes in seinen Eigenheiten darstellen zu können. Hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit für die vorliegende Untersuchung bietet sich jedoch eine Triangulation all dieser Verfahren an, da sie trotz ihrer Unterschiedlichkeit dieselben Phänomene in den Untersuchungsfokus rücken und sich hinsichtlich der Detailfülle, welche die zu analysierenden Daten in sich bergen, ergänzen bzw. gemeinsam eine annähernd gegenstandsadäquate Herangehensweise bieten.

Für die vorliegende Untersuchung ist das Verfahren der (rekurrenten) Mehrebenenanalyse von Bedeutung und bildet eine relevante Säule für das Herantreten an das empirische Material. Die Herausbildung dieses Verfahrens wird erstmals von Schmitt (2007b) unter der Bezeichnung „Mehrebenenanalyse“ beschrieben. Durch wiederholtes Vorgehen wird ein Videoausschnitt in mehreren aufeinanderfolgenden Durchgängen mittels unterschiedlicher Verfahren analysiert, wobei sich jeder Durchgang nur auf bestimmte interaktionskonstitutive Phänomene konzentriert:

Rekurrente Mehrebenenanalyse bedeutet zunächst einmal nicht mehr als ein methodisches Verfahren, bei dem wiederholt und unter Konzentration auf jeweils unterschiedliche Verhaltensaspekte und/oder Ausdrucksressourcen analytische Durchgänge durch einen ausgewählten Videoausschnitt gemacht werden (Schmitt i.V. b:12).

Indem bei jedem Durchgang bestimmte Ressourcen reflektiert weggelassen werden (z.B. unter Ausschluss von Verbalität oder durch das Weglassen von Bewegung, wie beispielsweise bei der „Standbildanalyse“), wird versucht, unabhängig voneinander Lesarten bzw. Interpretationen zu entwickeln. Dies könnte beispielsweise so aussehen, dass zunächst mittels der visuellen Erstanalyse die körperlich-räumlichen Verhaltensweisen der Beteiligten in den Fokus rücken oder man sich zuerst mit der se-

quentiellen Ordnung der körperlichen Bewegungen, der Mimik oder etwas anderem auseinandersetzt, ohne zu hören oder zu wissen, ob bzw. was und wie gesprochen wird. Bei diesem Durchgang geht es um die Entwicklung von Les- bzw. „Seh“-Arten. Im zweiten Analysedurchgang, d.h. in einer „Sekundäranalyse“, würde man sich dann – ausgehend von den ersten Ergebnissen – weiteren Analyseschritten zuwenden. Dies könnte beispielsweise in Form einer nachfolgenden verbalen Transkriptanalyse oder der Analyse räumlicher Strukturen, wie z.B. der Rekonstruktion von interaktionsarchitektonischen und sozialtopografischen Merkmalen (vgl. Hausendorf/Schmitt 2013), erfolgen.⁸¹ Schmitt (i.V. b:16) hebt hierzu hervor:

Die Vorstellung einer rekurrenten Mehrebenen-Analyse macht in methodologischer Hinsicht das Verhältnis von Erstanalyse und Sekundäranalyse(n) thematisch. Und sie stellt fallbezogen-empirisch die Frage danach, mit welcher Ausdrucksmodalität man die Erstanalyse beginnen will.

Dieses Vorgehen ist auch für die nachfolgenden Analysen relevant. Indem nicht die Verschriftlichung des Gesprochenen bzw. der vokalen Realisierungen der Beteiligten im Vordergrund steht (wie es beispielsweise im Bereich der konversationsanalytischen Forschung üblich ist), sondern die Analysedurchgänge zunächst auch ohne Verbaltranskript und mit gänzlich anderen Phänomenen (als sprachlich basierten) beginnen können, soll dieses Verfahren eine Privilegierung des Gesprochenen verhindern. In Bezug auf den weiter vorne bereits besprochenen Verweis Luhmanns, dass „Sprechen in der Interaktion in höherem Maße Aufmerksamkeitsfänger ist“ bzw. „einen höheren Störeffekt“ hat (Luhmann 1975b:24), kann ein Vorgehen in Orientierung an der „(rekurrenten) Mehrebenenanalyse“ verhindern, dass sprachliche Phänomene oder vokale Realisierungen den Analysierenden für andere, womöglich auf den ersten Blick unscheinbare interaktive Phänomene blind machen. Die Fülle der auf den Analysierenden einwirkenden Reize der Daten – hier vor allem das Gesprochene als „Aufmerksamkeitsfänger“ – kann die Empfindsamkeit und den Sinn für subtile interaktive Phänomene ermüden, dem durch einen reflektierten, schrittweise geleiteten Ausschluss von Ressourcen, welche die Interaktionsbeteiligten einsetzen, entgegengewirkt werden muss. Um jedoch auch eine Verzerrung der Daten durch eine dünne, einschichtige Analyse zu verhindern, müssen weiter Analysedurchgänge folgen, in denen man sich schrittweise den weiteren eingesetzten Ressourcen nähert, welche die Interaktionsbeteiligten im dokumentierten Material einsetzen. Es ließe sich somit mit einem mehrschrittigen Herausschälen der Erkenntnisse bezeichnen, welches durch die „(rekurrente) Mehrebenenanalyse“ als methodisches Verfahren gefördert wird.

Nachdem die Rekurrenz der Analysedurchgänge geklärt ist, welche mit dem Verfahren der Mehrebenenanalyse einhergeht, stellt sich nun die Frage nach der Ordnung der einzelnen Analysedurchgänge. Ein mehrschrittiges Verfahren impliziert, dass mit

⁸¹ Einen ersten systematischen Versuch, dieses methodische Vorgehen reflektiert darzustellen, findet sich in Schmitt (2011).

etwas begonnen werden muss und vice versa etwas anderes dafür an zweite Stelle rückt. Hinsichtlich des rekurrenten Verfahrens rücken nun eine Erst- sowie (mindestens) eine Zweitanalyse in den Vordergrund. Wird zunächst das akustische Geschehen ausgeblendet, erscheint zuerst eine Hinwendung zu den visuell wahrnehmbaren Bestandteilen des Videodokuments sinnvoll. An dieser Stelle tritt die „Visuelle Erstanalyse“ als methodisches Verfahren in den Vordergrund.

Die „Visuelle Erstanalyse“ lässt sich (hinsichtlich der visuell einsehbaren Bestandteile eines Dokuments) als ein Ausgleich bzw. „Gegenpart“ zur reinen Transkriptanalyse, wie sie im Rahmen der konversationsanalytischen Forschung üblich ist, verstehen.⁸² Sie reagiert auf die Sichtbarkeit von *face-to-face* hergestellter Interaktion und versucht zunächst eine Ergänzung zu konversationsanalytischen Konzepten zu leisten (vgl. Schmitt 2007a). Dieses methodische Vorgehen kennzeichnet sich durch folgende Merkmale: In vergleichbarer Weise, wie eine reine Transkriptanalyse es überwiegend ausblendet, auf visuelle Aspekte der zwischenmenschlichen, *face-to-face*-Interaktion einzugehen, versucht die visuelle Erstanalyse zunächst unter Ausschluss von Hörbarem, interaktionskonstitutive Aspekte aus dem Sichtbaren (d.h. beispielsweise zunächst rein aus der Auseinandersetzung mit dem Videodokument unter Ausschluss der Audiospur) zu rekonstruieren.⁸³ Gerade durch den Ausschluss von Hörbarem rücken bei diesem Analyseverfahren nun stärker die körperlich-räumlichen Ausdrucksressourcen der Interaktionsbeteiligten in den Fokus. Mondada/Schmitt (2010b:30f.) fassen hierzu zusammen:

Der Begriff ‚visuelle Erstanalyse‘ verweist auf die spezifische, durch den Forschungsangang definierte Funktionalität dieses methodischen Verfahrens: Es sollte vor der Analyse des verbalen Geschehens zur Anwendung gelangen. Da die Analyse noch nicht weitgehend durch das Wissen um das verbale Geschehen beeinflusst ist, ist am Anfang vor allem ein solcher Zugang in kategorienbildender Hinsicht besonders produktiv.

Wenn man somit nicht weiß, was sich in einer Situation verbal-vokal vollzieht, kann die visuelle Erstanalyse einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Lesarten bzw. Interpretationen und zur Entdeckung von „pragmatisch relevante[n] Strukturen“ (ebd.:31) leisten.

Die vorausgehend dargestellten Überlegungen verdeutlichen die Notwendigkeit, neben einer (visuellen) Erstanalyse auch eine „(verbale) Zweitanalyse“ bzw. „Sekundäranalyse“ folgen zu lassen. Schmitt (i.V. b:34) formuliert hierzu folgendes:

Erst nachdem man sich so einen gehaltvollen Eindruck der Gesamtstruktur des visuell wahrnehmbaren Verhaltens erarbeitet hat, sollte man dann zur verbalen Sekundäranalyse übergehen und in einem zweiten, komplexen Analysegang die äußerungs- und interaktionsstrukturelle interaktive Ordnung rekonstruieren.

⁸² Für eine systematische Darstellung bzw. einen Überblick hierzu siehe Mondada/Schmitt (2010b) sowie Schmitt (2007a u. b).

⁸³ Systematische Fallanalysen, die auf die visuelle Erstanalyse als methodisches Verfahren zugreifen, bieten Mondada/Schmitt (2010a), Schmitt (2007b u. c, 2013), Schmitt/Dausendschön-Gay (2015) sowie Schmitt/Knöbl (2013).

Inwiefern eine visuelle Erstanalyse, um darauf eine verbale Sekundäranalyse folgen zu lassen, ratsam ist oder ob es zunächst sinnvoller wäre, zuerst eine verbale Erstanalyse anzustreben, um sich daraufhin einer visuellen Sekundäranalyse widmen zu können, sollte die jeweilige Forschungsfrage entscheiden, mit der man sich dem empirischen Material zuwendet. So zeigt sich, dass sich das konkrete Vorgehen im Kontext einer Mehrebenenanalyse erst über das jeweilige Erkenntnisinteresse motivieren sollte.

Unter der Bezeichnung „Sekundäranalyse“ lässt sich weiterhin auch etwas anderes verstehen. Anstatt diesen Analyseschritt auf die vorausgehende Erstanalyse zu beziehen und den zweiten Analysedurchgang auf den bereits erschlossenen Einsichten zu vollziehen, lässt sich eine Sekundäranalyse auch als ein autonomer Analysedurchgang verstehen. Schmitt (ebd.:41) spricht in diesem Kontext von einer „simulierte[n] Erstanalyse“. Sie wird definiert als ein Analysedurchgang, der „als eigenständige Rekonstruktion [erfolgt]“ (ebd.). Daraus folgt: Die Einsichten, die bereits aus dem vorausgehenden Analysedurchgang (während der Erstanalyse) gewonnen wurden, müssen kontrolliert ausgeblendet werden, um sich dem vorliegenden Dokument im zweiten Durchgang neutral nähern zu können. Dieses Vorgehen kann dazu dienen, die Interpretationen bzw. Lesarten in jedem Analysedurchgang eigenständig und unabhängig voneinander entwickeln zu können.⁸⁴

Ein weiteres Verfahren, das im Kontext der „(rekurrenten) Mehrebenenanalyse“ zur Anwendung kommen kann, ist die „Standbildanalyse“. Bei diesem methodischen Vorgehen werden einzelne Standbilder („Frames“) aus dem Videodokument herausgenommen und (ohne erneut auf das Video zurückzugreifen) in Relation zueinander gesetzt. Die Analyse erfolgt auf der Basis der extrahierten Frames. Die Standbildanalyse wird als ein eigenständiges Analyseverfahren⁸⁵ beschrieben, welches sich visuell wahrnehmbaren, interaktionskonstitutiven Aspekten zuwendet (insbesondere solchen, die räumliche bzw. architektonische Merkmale für zwischenmenschliche Interaktion betreffen⁸⁶). Hausendorf/Schmitt (2016:171) fassen diesbezüglich zusammen:

Bei der raumbezogenen Standbildanalyse geht es [...] um die Rekonstruktion der räumlichen Ressourcen und Grundlagen, die wir als Bestandteil unseres kulturspezifischen Handlungswissens nutzen, ohne uns dessen in der Regel bewusst zu sein.

Im Gegensatz zu bewegten Bildern einer Videoaufzeichnung zeichnet sich ein Standbild durch seine Starrheit aus. Dieses Merkmal macht ein einzelnes, extrahiertes Standbild fruchtbar, um es beispielsweise hinsichtlich interaktionsarchitektonischer

⁸⁴ Ergänzende Überlegungen zu diesem Vorgehen sowie Beispiele von multimodal ausgerichteten Fallanalysen, die sich einer Erst- und Sekundäranalyse bedienen bzw. die auf der Grundlage rekurrenter Analysedurchgänge entstanden sind, finden sich u.a. bei Schmitt (2012b, i.V. c) und Schmitt/Knöbl (2013).

⁸⁵ Für eine methodisch reflektierte Einführung siehe Hausendorf/Schmitt (2013, 2016).

⁸⁶ Hinsichtlich der Zusammenhänge von *Raum* und *Architektur* für die Konstitution von zwischenmenschlicher Interaktion siehe u.a. Hausendorf (2012), Hausendorf/Mondada/Schmitt (2012b), Hausendorf/Schmitt/Kesselheim (2016), Hausendorf/Schmitt (2013) sowie Schmitt (2012a u. b, 2013).

und sozialtopografischer Aspekte hinterfragen zu können. Hausendorf/Schmitt (ebd.:167f.) bemerken hierzu:

Dem Standbild sieht man die Interaktion nicht an, und es zeigt deshalb nicht automatisch den *Interaktionsraum*. Aber es zeigt die multimodalen Ressourcen des Sicht-, Greif- und sonst wie Benutzbaren, auf das die Herstellung des Interaktionsraumes zurückgreifen kann.

Ähnlich einem einzelnen verbalen Segment⁸⁷, welches einem Transkript zu Analyse zwecken entnommen werden kann, kann aus dem Video auch ein einzelnes Standbild entnommen werden.⁸⁸ Dieses kann dann zwar nicht dazu dienen, um konversationelle Praktiken herauszufiltern, aber es zeigt sich als sehr aufschlussreich, um einen Zugang zu „Benutzbarkeitshinweisen“ (Hausendorf 2012) zu erhalten, welche sich in der räumlichen und mobiliaren Herrichtung eines Raumes manifestieren können.⁸⁹

Hinsichtlich einer Ergänzung lässt sich, wie nun ersichtlich wurde, das Verfahren der (rekurrenten) Mehrebenenanalyse um mehrere Analysedurchgänge ergänzen. Für die nachfolgenden Analysen sind die soeben vorgestellten Verfahren, d.h. die „Visuelle Erstanalyse“, die „(verbale) Zweitanalyse“ bzw. „Sekundäranalyse“ und die „Standbildanalyse“, von Bedeutung: Sie lassen sich für die Rekonstruktion der erhobenen Daten von zwischenmenschlicher Interaktion im betrieblichen Ausbildungsvollzug anwenden. Sie sind zudem offen für Kombinationen mit weiteren Konzepten und methodischen Verfahren. Hinsichtlich des interaktiven Phänomens, welches in der vorliegenden Untersuchung im Fokus steht und dem man sich hier stellen möchte, d.h. der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* wie sie zuvor in Kap. 2.3 voranalytisch konzeptualisiert, bietet sich eine Triangulation der soeben vorgestellten Verfahren an und soll eine relevante Säule bei der Ausarbeitung der Analysen bilden.

Wenn wir uns nachfolgend mit *Selbstdarstellung als interaktiver Anforderung* nicht nur ethnografisch, sondern auch fallbasiert befassen wollen, stellen sich nun die Fragen bezüglich des konkreten Vorgehens. Hinsichtlich des beschriebenen, mehrschritten Analyseverfahrens kann es als ein Hindernis gesehen werden, dass die Analysedurchgänge hier nur beschreibend dargestellt werden können. So lässt sich die Gewinnung der Analyseergebnisse nur auf das Wesentliche reduzieren und im Analysekapitel nachzeichnen. Die jeweiligen Analysedurchgänge werden hier jedoch nicht sichtbar, da sie als langwieriger, zirkulärer Forschungsprozess in Form mehrerer Datensitzungen mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Ausbildern in mehrstündigen Analysesitzungen und Auseinandersetzungen mit dem primären und sekundären Datenmaterial erfolgen. Dieser Analyseprozess geht der Verschriftlichung der Ergebnisse vo-

⁸⁷ Für eine Übersicht zum Aufbau von (Verbal-)Transkripten (z.B. die Einteilung in Intonationsphrasen) und deren Gliederung in einzelne Segmente siehe beispielsweise GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009).

⁸⁸ In ähnlicher Weise, wie ein Transkript nicht die Audioaufzeichnung (d.h. das Primärdokument) ersetzen kann, ersetzt auch ein einzelnes Standbild nicht das Videomaterial.

⁸⁹ Exemplarische Fallanalysen, die sich der Standbildanalyse als Verfahren bedienen und damit in methodologischer Hinsicht eine Pionierarbeit leisten, bieten Dausendschön-Gay/Schmitt (2016), Hausendorf/Schmitt (2014) sowie Schmitt/Dausendschön-Gay (2015).

raus. Dieses Vorgehen bietet jedoch die Basis, welche für weiterführende Interpretationen jedoch relevant erscheint.

Wenn wir uns daher nachfolgend mit der Rekonstruktion von Präsenzfiguren im betrieblichen Ausbildungsvollzug auseinandersetzen wollen, dann basieren diese Auswertung und Interpretationen auf der Rekonstruktion jener interaktiven Phänomene, die sich im Betrieb während des alltäglichen Ausbildungsvollzugs im Verhalten der Beteiligten manifestiert haben und audiovisuell dokumentiert worden sind. Bezüglich des noch folgenden Analysekapitels ist dies wichtig, da sich die Analysen und das methodische „Werkzeug“ auf Überlegungen und Grundlagen der MIA stützen, die Interpretation der Ergebnisse jedoch dem methodologischen Konzept der Objektiven Hermeneutik folgt. Dies erscheint wichtig, um nachfolgenden das Konzept der Präsenzfigur nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) diskutieren zu können.

3.2.7 Das Konzept Präsenzfigur

Im multimodalen Erkenntniszusammenhang entsteht grundsätzlich die Notwendigkeit, etablierte verbale Konzepte nicht fraglos zu nutzen, sondern sie hinsichtlich ihrer Angemessenheit für Erkenntnisinteressen zu reflektieren, die sich an der hör- und sichtbaren Komplexität von Interaktion und ihrer strukturimplikativen räumlichen Umgebung orientieren. (Schmitt 2015:46)

Nachdem wir uns zuvor mit dem Ansatz der multimodalen Interaktionsanalyse (MIA) auseinandergesetzt haben, soll in diesem Zusammenhang auch das Konzept der *Präsenzfigur* vorgestellt und diskutiert werden. Da sich das ursprüngliche Konzept nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) wesentlich auf die Rekonstruktion von sich verbal-vokal realisierender sozialer Interaktion richtet, ließen sich nun weitere Anwendungs- und methodische Erweiterungsmöglichkeiten hinterfragen. Anstatt das ursprüngliche Konzept schlichtweg zu übernehmen, soll es nachfolgend vielmehr aus einer multimodalen Perspektive reflektiert und diskutiert werden.

3.2.7.1 Ursprünge des Konzepts

Das Konzept der *Präsenzfigur* führt Schmitt im Rahmen seiner Dissertationsschrift ein. Es baut auf der Zusammenführung zweier rekonstruktiver, qualitativ-empirischer Ansätze auf: Schmitt führt Grundlagen der Konversationsanalyse mit methodologischen Überlegungen der Objektiven Hermeneutik zu einem neuen rekonstruktiven Konzept zusammen. Dieser entsteht gewissermaßen aus der Not heraus, sich den empirisch manifestierenden Phänomenen in dem von ihm untersuchten ethnografischen Feld methodisch reflektiert nähern zu müssen. Damit entsteht auf reflektierte Weise eine Methodenkombination, die dazu dient, sich der Rekonstruktion „rekurrenter Verhaltensweisen einer Person in einer spezifischen sozialen Situation“ (Sch-

mitt 1992:131) zuwenden zu können. In der Untersuchung, in deren Rahmen das Konzept der Präsenzfigur entstand, geht es um die Rekonstruktion und Analyse der sozialen Verhaltenstypik einzelner Mitglieder einer Gruppe. In seiner Untersuchung fokussierte Schmitt eine Gruppe von Kioskbesuchern, den „Schwellenstehern“, während ihrer regelmäßigen Aufenthalte im gemeinsamen sozialen Umfeld (einem Kiosk). Genauer handelte sich bei den „Schwellenstehern“ um eine gefestigte Gruppe von Stammgästen, die in regelmäßigen Abständen (täglich) „auf der Schwelle“ zusammenkamen, d.h. in einem halböffentlichen Raum hinter der Haustür, zwischen Kiosk und Flur eines anliegenden Wohnhauses, wobei sie dort der Bearbeitung gemeinsamer Relevanzen nachgingen.

Um ein Verständnis dafür zu bekommen, was die Vergleichbarkeit dieser Personen-Gruppe mit der von mir dokumentierten Ausbildungsgruppe ausmacht und warum das Konzept der *Präsenzfigur* als teilweise angemessenes, rekonstruktives Verfahren für die vorliegende Untersuchung erscheint, soll zunächst etwas näher auf die Grundstrukturen bei den „Schwellenstehern“ eingegangen werden, um sie danach mit dem dokumentierten Ausbildungsteam vergleichen zu können. Auch wenn die Motive bei beiden Gruppen hinsichtlich ihres Zusammenhalts und ihres Zusammenkommens durchaus unterschiedlich sind, zeigen sich doch folgende Ähnlichkeiten:

Wie bei den Schwellenstehern bilden die hier fokussierten Auszubildenden ebenfalls eine stabile soziale Gruppe. Beide Gruppen setzen sich aus Mitgliedern zusammen,

- a) die über einen längeren Zeitraum gemeinsame Interessen, Orientierungen und Ziele verfolgen: In einem Fall, innerhalb der Gruppe Alkohol zu konsumieren bzw. seinen Alkoholkonsum in einem sozialen Umfeld zu organisieren, und im anderen, in der Gruppe seine betriebliche Ausbildung zu absolvieren bzw. den Ausbildungsalltag sozial zu „überleben“;
- b) die ihre Mitgliedschaft über ein selektives Zugangsverfahren erworben haben und deren Gruppenzugehörigkeit über eine längere zeitliche Dauer exklusiv bleibt: Während die „Schwellensteher“ durch die Kioskbetreiber Zugang zum Hausflur erhalten, der sich hinter der abschließbaren Hauseingangstür befindet, zu dem normale Kioskbesucher keinen Zugang haben, erhalten die Auszubildenden ihren Zugang (sowohl zu ihrer Ausbildungsgruppe als auch zur Ausbildungswerkstatt) nur durch Vertreter des ausbildenden Betriebs, die ihnen nach einer erfolgreichen Bewerbung auf eine bestimmte zeitliche Dauer die betriebliche Ausbildung (und damit Zugang zur Ausbildungswerkstatt) ermöglichen;
- c) deren Zusammenkünfte als Gruppe nur auf denselben „sozialen Rahmen“⁹⁰, was sich auch mit dem Begriff *Präsenzrahmen* bezeichnen lässt, beschränkt bleiben.

⁹⁰ Bei dem Verweis auf „soziale Rahmen“ möchte ich mich auf die innerhalb der „Rahmenanalyse“ entstandene Definition nach Goffman (1974) stützen: „Social frameworks [...] provide background understanding for events that incorporate the will, aim, and controlling effort of an intelligence, a live agency, the chief one being the human being“ (ebd.:22). Im Nachfolgenden möchte ich mich auch dann auf dieses Verständnis stützen, wenn ich mich auf den Begriff *Präsenzrahmen* beziehe, d.h. auf

Damit ist gemeint, dass die Gruppenformation nur in Abhängigkeit von der Konstanz und im Schutz einer bestimmten sozialen und räumlichen Rahmung besteht. Fällt dieser übergeordnete Rahmen weg (in einem Fall der Kiosk, im anderen Fall der ausbildende Betrieb), fehlt der Gruppe der Bezugspunkt: In einem Fall formieren sich die Individuen als „Schwellensteher“ wesentlich „auf der Schwelle“ vor dem Kiosk, um ihren Relevanzen zu folgen. Im anderen Fall kommen die von mir dokumentierten Auszubildenden nur durch die soziale Rahmung des ausbildenden Betriebs als „vierköpfiges Team“ zusammen, und nur durch diese Rahmung bilden diese Individuen ein Team, wobei dort jeder innerhalb des gegebenen „sozialen Rahmens“ seinen Relevanzen folgt.⁹¹

- d) die als Gruppe primär in halböffentlichen Strukturen zusammenkommen und deren Zugang von der „Gunst“ anderer abhängt. Damit ist gemeint, dass die Individuen zum einen in einer „nicht für jedermann“ zugänglichen Umgebung als Gruppe zusammenkommen (auf der Schwelle bzw. auf dem Betriebsgelände/in der Ausbildungswerkstatt), und dass sie sich den Zugang nicht selbst organisieren können (kein Besitz von Schlüsseln, Zugangscodes o.ä., die ihnen selbstbestimmt den Zutritt zum Terrain ermöglichen würden). Der Zugang zum Umfeld ist exklusiv und hängt von der Anwesenheit übergeordneter Gemeinschaftsmitglieder ab, die sie jedes Mal „hereinlassen“ müssen (in einem Fall sind es die Hausbewohner bzw. „Insider“ (Schmitt 2008 [1992]:19) und im anderen die Betriebsmitarbeiter bzw. das „Sicherheitspersonal“). Dadurch sind neben den Gruppenmitgliedern immer auch Außenstehende (in unmittelbarer Nähe) mit anwesend (z.B. Hausbewohner, Kioskführende bzw. Betriebsmitarbeiter sowie in beiden Fällen Gäste). Aufenthaltsmöglichkeiten in separierten Räumlichkeiten, die nur für die Gruppe und die Bearbeitung ihrer Relevanzen zur Verfügung ständen, gibt es kaum. Dies impliziert nun ein halböffentliches Umfeld: Gruppenzugehörige sind bei dem, was sie zusammen tun, potentiell immer auch für ein selektiertes Publikum „präsent“ bzw. für dieses wahrnehmbar, d.h. wesentlich sicht- und hörbar.⁹²

Dieser Vergleich verdeutlicht, dass sich beide Gruppen in vielerlei Hinsicht von anderen Gruppen bzw. Gruppenformationen unterscheiden. Sie zeigen zueinander jedoch mehrere strukturelle Gemeinsamkeiten. Der relevante Punkt beim Vergleich der beiden Gruppen hängt mit dem „Sich-Organisieren“ zusammen. Wie bei den „Schwellenstehern“ interessiert bei den dokumentierten Auszubildenden ebenfalls

einen gefestigten *sozialen Rahmen* (und nur auf diesen), innerhalb dessen sich die *interaktive Präsenz* eines Beteiligten realisiert.

⁹¹ Zwar besuchen die von mir dokumentierten Auszubildenden auch gemeinsam die Berufsschule, aber dort greift die betriebsinterne Teamstruktur nicht, denn im schulischen Kontext bewegen sie sich in einer größeren „Klassenformation“ mit vielen anderen Gleichgesinnten, womit sie dort einzelne Schüler einer Klasse sind.

⁹² Dies ist u.a. ein relevanter Aspekt, hinsichtlich dessen sich betriebliche Auszubildende von schulischen Auszubildenden bzw. von Schülern allgemein unterscheiden.

die soziale Ordnung innerhalb des Teams, welche sich zwischen den Beteiligten über die gemeinsame Ausbildungszeit bereits verfestigt hat und die sich in ihrem Zusammenkommen zu reproduzieren scheint. In den nachfolgenden Analysen soll es daher auch um die Beschreibung und Rekonstruktion der sich interaktiv manifestierenden sozialen Ordnung „in der Sprache des Falles selbst“ (Oevermann et al. 1979:359) gehen, d.h. was Beteiligte miteinander tun, woran sie sich orientieren und wie sie sich darin ihre Realität spiegeln. Damit setzt auch diese Untersuchung auf dem ethnomethodologischen Grundsatz an, der wesentlich auf Schütz' Postulat zurückgeht, sich mit Konstrukten erster Ordnung auseinandersetzen zu müssen, um sie auf einer übergeordneten, sozialwissenschaftlich reflektierten Weise als Konstrukte zweiter Ordnung re-konstruieren zu können.⁹³ Somit geht es hier darum, sich dem Problem der durch die Beteiligten hergestellten sozialen Ordnung und damit den Methoden der Beteiligten (hier primär der Auszubildenden) stellen zu wollen, mit denen sie ihre soziale Realität konstituieren und die sich währenddessen, d.h. im Vollzug ihrer betrieblichen Ausbildung, anzeigen, wie sie die von ihnen hervorgebrachten sozialen Fakten gelten lassen bzw. wie sie diese *accounten*⁹⁴ (Garfinkel 1967:vii):

Ethnomethodological studies analyze everyday activities as members' methods for making those same activities visibly-rational-and-reportable-for-all-practical-purposes, i.e., 'accountable', as organizations of commonplace everyday activities. The reflexivity of that phenomenon is a singular feature of practical actions, of practical circumstances, of common sense knowledge of social structures, and of practical sociological reasoning.

Dieses von den Beteiligten hergestellte, überwiegend unreflektierte Alltagshandeln und die sich darinpiegelnde Bearbeitung von Relevanzen und Orientierung steht hier (ähnlich wie es bei den „Schwellenstehern“ der Fall war) im Fokus der Untersuchung. Das Interesse besteht nun darin, diese „Ethnomethoden“, d.h. die situierten Methoden der Beteiligten selbst, zu beschreiben, sie zu reflektieren und sie in ihrer sozialen Bedeutung zu interpretieren, mit denen die Beteiligten ihren Alltag meistern.⁹⁵ Diesen Aspekt bringt Bohnsack (2010:64) auf den Punkt: „Das heißt, es interessiert nicht, ob die Darstellungen (faktisch) wahr oder richtig sind, sondern es interessiert, was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen *dokumentiert*“.

Das Konzept der Präsenzfigur bietet sich hierzu nun als ein möglicher Ansatz an, um sich diesen Ethnomethoden der Auszubildenden bzw. den von ihnen hervorgebrach-

⁹³ Auf diesen Punkt wurde bereits in Kap. 2.3.1 eingegangen.

⁹⁴ Ich schlage hier gewissermaßen mit dem Begriff „*accounten*“ eine Wortneuschöpfung vor, da dieses im Deutschen nicht gängig bzw. (soweit ich weiß) aus Sicht der deutschen Rechtschreibung nicht etabliert ist. Da es aber allgemein schwer fällt, die Begriffe *accountability*, *accounting* und *accounts* ins Deutsche zu übersetzen, folgt hier aus der Not heraus ein spontaner Neologismus, auf den auch nachfolgend noch zurückgegriffen werden soll.

⁹⁵ „Die Ethnomethodologie rekuriert [...] nicht auf das subjektive Bewusstsein der Handelnden, sondern beobachtet Kommunikationsakte, anhand derer sie sowohl die Anzeigehandlungen als auch die Interpretationsakte der beteiligten Mitglieder in ihrem sequenziellen Ablauf rekonstruiert“ (Eberle 2008:159).

ten „Konstrukten erster Ordnung“ in einer reflektiert-verstehenden Weise annähern zu können. Das Konzept stellt „ein Instrumentarium zur Analyse interaktiv produzierter Verhaltenstypik“ bzw. „ein allgemeines Modell zur Rekonstruktion wiederkehrender Verhaltens- und Handlungsformen dar“ (Schmitt 1992:131).

Der Aspekt der Rekurrenz spielt hier eine wesentliche Rolle: Die Rekonstruktion einzelner Präsenzfiguren basiert nicht auf der Analyse einmalig auftretender Ausnahmeerscheinungen⁹⁶, und es geht hierbei nicht darum, Belege „für die Realisierung kontextunabhängiger, universeller Ordnungsprinzipien (wie etwas *turn-taking* oder Präferenzorganisation)“ (ebd.:127) zu suchen. Vielmehr geht es darum, datenbasiert typische interaktive Verhaltensmerkmale einer Person zu beschreiben, die sich in Form von rekurrenten, kontextsensitiven und situationsspezifischen Realisierungen zeigen und die damit auf eine Reproduktion einer zugrundeliegenden (Fall-)Struktur schließen lassen. Das Herausfinden und die Reflexion solcher rekurrenter interaktiver Phänomene im interaktiven Verhalten einer Person steht somit im Vordergrund, wobei die Verdichtung dieser „Verhaltenstypikalität“ (Schmitt 2008 [1992]:61) den Kern der rekonstruierten „Präsenzfigur“ eines Interaktionsbeteiligten ausmacht.

Um sich dieser „Typikalität“ zu nähern, setzt Schmitt am ethnomethodologischen Grundsatz an, der auf dem Zusammenhang zwischen „Vollzug“, d.h. die Herstellung von sozialer Ordnung durch die Beteiligten selbst, und der „Darstellung dessen“, d.h. um was für einen Vollzug es sich handelt, basiert. Garfinkel (2002:72) bringt es auf den Punkt: „Phenomena of order are identical with procedures for their local endogenous production and accountability“. Diesen Grundgedanken, dass Interaktionsbeteiligte die von ihnen hergestellte soziale Ordnung in einer bestimmten Weise *account*, während sie diese soziale Ordnung im Handlungsvollzug herstellen, greift Schmitt auf (2008 [1992]:61) und überträgt ihn auf die Vorstellung, dass sich innerhalb von sozial gefestigten Handlungskontexten („Szenen“) in kontextsensitiver Weise auch Verhaltensweisen wiederholen bzw. reproduzieren, die sich als „Szenenaccounts“ verstehen und als „Präsenzfiguraspekte“ beschreiben lassen:

Ich gehe hierbei davon aus, dass die Akteure bei der sprachlich-interaktiven Gestaltung ihrer Schauplatzpräsenzen bestimmte Verhaltensweisen produzieren, die als ‚Szenenaccounts‘ bezeichnet werden könnten, und die ich als Präsenzfiguraspekte beschreiben will. Aspekte der Präsenzfigur (eines Schauplatzakteurs) sind solche rekurrenten Verhaltensweisen, mit denen – als ein Aspekt der ‚Ordnung der sozialen Welt‘ [...] – Schauplatzakteure sich selbst in ihrer Beziehung zu anderen Schauplatzakteuren symbolisieren und typisieren und damit darstellen, welche soziale Bedeutung sich in ihrer Schauplatzpräsenz manifestiert.

Mit dieser Definition greift Schmitt einen relevanten Aspekt auf, der sich bereits bei Karl Mannheim in seinem Konzept der „dokumentarische[n] Interpretation“ wieder-

⁹⁶ Es ist durchaus möglich, bei der Fallrekonstruktion auch auf Ausnahmen hinzuweisen bzw. sie als zu rekonstruierende Fälle mit einzubauen. Der Verweis auf Ausnahmefälle sollte jedoch im Kontrast zu „rekurrenten“ Phänomenen geschehen.

findet.⁹⁷ Mannheim (2004 [1921/1922]:116) verweist darauf, dass sich einem Rezipienten, der etwas zum Ausdruckkommendes wahrnimmt, nicht nur diese Sichtbarwerdung erschließt, sondern er darin, d.h. im *weil* und *wie* es sich manifestiert, potentiell immer auch etwas Dokumentarisches erkennen kann:

In diesem Falle kommt es mir gar nicht darauf an, was der Freund objektiv getan, geleistet hatte, auch nicht darauf, was er durch seine Tat ausdrücken ‚wollte‘, sondern was durch seine Tat, auch von ihm unbeabsichtigt, sich für mich über ihn darin *dokumentiert*.

Indem eine Handlung wahrnehmbar wird, wird sie auch durch Andere (Interaktionsbeteiligte, Außenstehende, Rezipienten, Publikum etc.) interpretier- und vergleichbar. Damit liegt es gewissermaßen im Auge des Betrachters, Wiederkehrendes bzw. „Eigentümliches“ wahrzunehmen, das „in einem gewissen Sinne de[n] Charakter des Subjekts“ (ebd.:127) dokumentiert:

Erfasse ich am Kulturgebilde nicht nur das Ausdrucksmäßige, sondern auch das Dokumentarische, so steht es von neuem als etwas Vermittelndes da; nur ist jenes andere, das was sich hier dokumentiert, nicht ein von meinem Freunde irgendwie intendierter Gehalt, sondern seine Tat gilt mir nur als Beleg für sein substantielles Wesen (ebd.:117).

Überträgt man diesen Gedanken vom „Kulturgebilde“ auf zwischenmenschliche Interaktion unter Bedingungen reziproker Wahrnehmungswahrnehmung, lässt sich das Dokumentarische potentiell auch in der gesamten interaktiven Präsenz eines Akteurs (d.h. nicht nur in seinen verbalen Handlungen, sondern auch in anderen Ausdrucksgestalten wie Mimik, Gestikulation, Bewegung im Raum, Manipulation von Objekten etc.) erkennen: „also alle Phasen und Momente der objektiven Sinn-schicht können für die dokumentarische Interpretation relevant werden“ (ebd.:128). Im übertragenen Sinn fußt die Präsenzfiguranalyse auf Karl Mannheims Gedanken: Die Fallanalysen dienen der Auffindung von rekurrenten, typischen Verhaltensmerkmalen eines Interaktionsbeteiligten. Es geht also um die Herauslösung der „Beleg[e] für sein substantielles Wesen“ (s.o.).

Der Aspekt des Dokumentarischen findet sich auch in weiteren Punkten des ursprünglichen Konzepts der Präsenzfigur, nämlich unter dem Begriff der „Präsenzmotivierung“. Hierunter lassen sich nach Schmitt (2008 [1992]) alle Rekurrenzphänomene fassen, die sich im Verhalten eines Schauplatzakteurs wiederholen und die damit auf eine zugrundeliegende „soziale Bedeutung der Schauplatzanwesenheit“ (ebd.:62) verweisen:

Ich gehe also davon aus, dass die einzelnen Akteure durch die je spezifische sprachlich-interaktive Form und Gestaltung ihrer Szenenauftritte Hinweise darauf geben, welche soziale Bedeutung sich in ihrer Anwesenheit im Kiosk ausdrückt. Die einzelnen Aspekte der Präsenzfiguren können als Manifestationen einer jeweils spezifischen Präsenzmotivierung (im Sinne des Konzepts der latenten Sinnstrukturen) der Akteure gedeutet werden (ebd.)

⁹⁷ Schmitt (2008 [1992]:61f.) verweist hier zwar auf die Konzeptualisierung von Wilson (1981:60f.), der sich wiederum auf Garfinkel (1967) bezieht, doch die „dokumentarische Interpretation“ geht ursprünglich auf Mannheim (2004 [1921/1922]) zurück.

Der relevante Punkt, auf den es mir nun ankommt, zeigt sich in Folgendem: Schmitt bezieht sich mit seinem Konzept ausschließlich auf verbale Handlungen, welche die von ihm dokumentierten „Schauplatzakteure“ realisieren und die er „als Präsenzfiguraspekte konversationsanalytisch rekonstruier[t]“ (Schmitt 1992:127). Dieses Konzept der Präsenzfigur basiert somit auf der Rekonstruktion verbal-vokaler Verhaltensaspekte. An diesem Punkt möchte ich nun ansetzen und eine Modifikation des ursprünglichen Konzepts vorschlagen: Anstatt sich ausschließlich auf sprachliche Realisierungen zu stützen, soll die Perspektive auf die gesamte interaktive Präsenz eines Interaktionsbeteiligten gerichtet werden, welche sich unter Strukturen der wechselseitigen Wahrnehmungswahrnehmung zwischen Ko-Präsenten manifestiert.

Für eine Erweiterung des Konzepts *Präsenzfigur* möchte ich ebenfalls an den Konzepten der *Dokumentarischen Interpretation* nach Mannheim und der *accountability* nach Garfinkel ansetzen: Es geht nicht darum, das ursprüngliche Konzept nach Schmitt anhand meiner Datenspezifik zu überprüfen und es unreflektiert anzuwenden, sondern es geht darum, das ursprüngliche Konzept als Quelle aufzugreifen und es in Auseinandersetzung mit dem Korpus zu überdenken.

Das ursprüngliche Konzept der Präsenzfigur soll daher datengeleitet erweitert werden, womit die Analysen mehr als nur eine Rekonstruktion verbal-vokaler Realisierungen umfassen sollen. Die gesamte interaktive Präsenz eines Interaktionsbeteiligten (in meinem Fall „eines Auszubildenden“) im Rahmen seiner „Schauplatzanwesenheit“ (Schmitt 2008 [1992]:48) (in meinem Fall „im Vollzug seiner betrieblichen Ausbildung im Team“), welche durch die Video- und Audioaufzeichnungen dokumentiert und durch teilnehmende Beobachtung ergänzt wurde, soll nun in den Fokus des Rekonstruktionsinteresses rücken.

3.2.7.2 Versuch einer modifizierten Methodenkombination

Das ursprüngliche Konzept der Präsenzfigur (1992, 2008 [1992]) baut auf zwei rekonstruktiven Ansätzen auf, die zunächst zueinander konträr erscheinen mögen. Es greift die Konversationsanalyse als sequenziell vorgehenden Ansatz zur Beschreibung formaler, durch die beteiligten Sprecher hergestellter, sich auf verbal-vokaler Handlungsebene in Gesprächen manifestierender sozialer Realität auf und verbindet es mit der Objektiven Hermeneutik als interpretatives, sinnverstehendes methodologisches Konzept zur „empirische[n] Strukturerschließung menschlicher Lebenspraxis“ (Kraimer 2000:23).⁹⁸ Als ein gemeinsamer Nenner der Konversationsanalyse und Objektiven Hermeneutik zeigt sich darin, die von den Beteiligten in situ konstituierte sozia-

⁹⁸ Hinsichtlich ihrer Ausrichtung auf Verstehen umschreibt Kutzner (2012:204) die Objektive Hermeneutik als „Kunstlehre“: „Sie gibt dem Interpreten und Sozialforscher allgemeine Regeln an die Hand, sie versteht sich aber nicht als Ablaufprogramm, nach dem man standardmäßig qualitativ erhobenes Datenmaterial auswerten kann.“

le Ordnung (die strukturelle Handlungslogik der Beteiligten) aus ihrem natürlichen aufkommenden, sequenziellen Auftreten heraus erschließen zu wollen. Beide folgen der Annahme, dass Menschen bei dem, was sie gemeinsam tun, eine soziale Ordnung herstellen, deren Logik sich aus dem sequenziellen Ablauf der Praxis rekonstruieren lässt.

Während aus Sicht der Konversationsanalyse wesentlich das System der Gesprächsstruktur oder auch die Gesprächspraktiken im Vordergrund stehen, liegt das Augenmerk der Objektiven Hermeneutik auf der Erschließung einer in der hervorgebrachten Struktur innewohnenden Sinnstruktur, d.h. auf der Entfaltung von Interpretationen. Da wir zuvor bereits näher auf den Ansatz der Konversationsanalyse eingegangen sind, soll nun eher auf die inhaltlich-interpretierenden Grundsätze der Objektiven Hermeneutik eingegangen werden.

Die Objektive Hermeneutik⁹⁹, die als methodologisches Konzept wesentlich durch Ulrich Oevermann entwickelt und beeinflusst wurde, orientiert sich an „Protokolle[n] von realen, symbolisch vermittelten sozialen Handlungen oder Interaktionen, seien es verschriftete, akustische, visuelle, in verschiedenen Medien kombinierte oder anders archivierbare Fixierungen“ (Oevermann et al. 1979:378). Sie stellt die Frage nach „latenten Sinnstrukturen“, welche sich in den „Protokollen“, d.h. den archivierten Dokumenten, manifestieren und sich aus diesen rekonstruieren lassen. Aus Sicht der Objektiven Hermeneutik geht es bei der Auseinandersetzung mit „Protokollen“ menschlicher Lebenspraxis nicht um eine Rekonstruktion von manifesten Bedeutungsstrukturen, wie etwa Intentionen, Absichten oder Handlungsmotiven. Es geht vielmehr um die Rekonstruktion von Sinnstrukturen, die – wenn man so möchte – über den Beteiligten selbst stehen und damit ohne Absicht der Handelnden in ihrem Handeln subjektive Bedeutungsstrukturen erzeugen. Diesen zentralen Gedanken dieser hermeneutischen Methodologie bringen beispielsweise Lueger und Meyer (Lueger/Meyer 2007:176) auf den Punkt:

Die objektive Hermeneutik untersucht Texte und deren Generierungsregeln als Ausdrucksgestalten (darunter sind Handlungsobjektivierungen bzw. Verkörperungen menschlicher Praxis unterschiedlichster Art zu verstehen) objektiv latenter Sinnstrukturen.

Was im Sinne der Objektiven Hermeneutik alles als „Protokoll“ zu verstehen ist, wird offengelassen. Damit bietet die Objektive Hermeneutik eine relativ breite Möglichkeit, die Rekonstruktion anhand unterschiedlicher, mittels verschiedener Medien dokumentierter, sich empirisch manifestierender Phänomene angehen zu können. Wesentlich geht es um die Erschließung, d.h. eine Interpretation, von subjektiven, sich in sozialen Handlungen manifestierenden, für andere nur latent erfassbaren Sinnstrukturen, welchen man sich durch die Entwicklung verschiedener Lesarten anzunähern versucht. Um sich der Erschließung des „latenten Sinns“ als einer sich in

⁹⁹ Eine Begründung und Übersicht der Objektiven Hermeneutik bietet Oevermann (1986, 1993, 1996, 2013). Einen Überblick zur methodischen Anwendbarkeit der Objektiven Hermeneutik bieten Garz/Raven (2015) sowie Wernet (2006, 2012).

der Situation konstituierenden Subjektivität annähern zu können (vgl. Oevermann 1993), folgt die Objektive Hermeneutik bei der Entwicklung der Lesarten fünf grundlegenden Prinzipien: a) Kontextfreiheit, b) Wörtlichkeit, c) Sequenzialität, d) Extensivität und e) Sparsamkeit. Es geht somit um eine a) kontextfreie und b) wörtliche Betrachtung der Protokolle, die c) sequentiell geordnet durchgegangen werden und dabei d) extensiv sowie e) sparsam interpretiert werden.¹⁰⁰

Die Basis einer Fallrekonstruktion können unterschiedlichste qualitative Daten bilden. Der Ansatz bietet durch diese Flexibilität auch eher die Möglichkeit, sich mit anderen methodischen Ansätzen kombinieren zu lassen. Durchaus können, wie in der Konversationsanalyse, auch aufgezeichnete und transkribierte Gespräche die empirische Basis für die Analyse bilden, es können aber auch ganz andere Dokumente natürlich vorkommender, menschlicher Handlungspraxis in den Fokus rücken. Damit findet sich im Konzept der Objektiven Hermeneutik wesentlich das Prinzip der „Dokumentarischen Interpretation“ nach Karl Mannheim (2004 [1921/1922]) wieder, denn auch dort richtet sich das Interesse primär nicht auf das konkrete Dokument, sondern auf das darin dokumentierte, soziale Phänomen und die darin liegenden Sinnstrukturen, welche man in ihrer Logik zu entschlüsseln sucht:

das Dokumentarische kann [...] auch an einem Bruchstücke des Werkes in Erscheinung treten, z.B. an einer charakteristischen Linienführung, an einer eigentümlichen Gliederung des Raumes oder Farbenbehandlung, mit einem Wort: auch an unselbständigen Teilen des Werkes. (ebd.: 126)

Das Konzept der Objektiven Hermeneutik bietet somit die Möglichkeit, sich jedem empirischen Material gleich welcher Form interpretierend nähern zu können, solange es Abdrücke sozialer Handlungen dokumentiert. Solche Phänomene können sich u.a. anhand sprachlicher bzw. verbal-vokaler Realisierungen zeigen, sich in Bewegungen menschlicher Körper in spezifischen Räumen manifestieren, sich anhand manipulierter Gegenstände erkennen lassen etc. Die eigentliche Leistung des Interpretieren liegt darin, das dokumentierte Phänomen aus dem Dokument selbst heraus zu rekonstruieren, „sofern wir das in ihnen steckende Dokumentarische abzuheben imstande sind“ (ebd.:128).¹⁰¹ Dieses interpretierende Vorgehen ist auch für den Aufbau der nachfolgenden Analysen relevant: Auf den Ansatz der Objektiven Hermeneutik wird zurückgegriffen, um neben einer Rekonstruktion der erhobenen Daten auch Interpretationen hinsichtlich der enthaltenen Sinnstruktur zu erlauben.

Für dieses entdeckende und interpretierende Vorgehen im Kontext der vorliegenden Untersuchung, worauf bereits in der Gegenstandskonstitution hingewiesen worden ist (Kap. 2.3), bietet sich aus einer Vielzahl qualitativ ausgerichteter, inhaltlich-

¹⁰⁰ Einen Überblick und eine gute Einführung hierzu findet sich in Wernet (2006).

¹⁰¹ „Ist der Schöpfer eines Werkes in der Schöpfung auf das Gestalten des objektiven Sinnes und das Einbilden des Ausdrucksmäßigen gerichtet, so ist jenes Dritte – der dokumentarische Gehalt eines Werkes – für ihn als Schöpfer der Intention nach nicht gegeben. Die dokumentarische Sinnschicht ist also nur vom Rezeptiven aus erfaßbar“ (Mannheim 2004 [1921/1922]:125).

interpretativer Ansätze die Objektive Hermeneutik als ein mit der Multimodalen Interaktionsanalyse kombinierbarer Ansatz an. Die Multimodale Interaktionsanalyse eignet sich hierbei als rekonstruktiver Ansatz, um etwas über die Ordnung und Schichtung von zwischenmenschlicher Interaktion (auch in betrieblichen Ausbildungskontexten) auszusagen, d.h. in Bezug auf das Untersuchungsfeld, in der Art und Weise, wie betriebliche Ausbildung als interaktiver Vollzug situativ durch die Ausbildungsbeteiligten sequentiell geordnet sowie mittels unterschiedlicher Ressourcen hergestellt wird. Als rekonstruktiver Ansatz ist die Multimodale Interaktionsanalyse jedoch nicht in der Lage, etwas über das soziale Handeln der Ausbildungsbeteiligten hinaus auszusagen, d.h. etwas über die inhaltliche oder soziale Reichweite des interaktiv Hergestellten für die Beteiligten als Akteure, weil sie als rekonstruktiver Ansatz keine hermeneutisch-interpretativen Ansprüche erhebt. Um etwas über die soziale Reichweite einer sozialen Handlung aussagen und damit etwas Transsituitives aus einem rekonstruierten Interaktionsausschnitt interpretieren zu können, bedarf es eines interpretativen Ansatzes, beispielsweise eines hermeneutisch-interpretativ ausgerichteten Verfahrens oder der Diskursanalyse (als denkbare Alternative), in Ergänzung zum rekonstruktiven MIA-Ansatz.¹⁰² Für die vorliegende Untersuchung wird daher auf den Ansatz der Objektiven Hermeneutik als ergänzendes methodologisches Konzept zurückgegriffen.

Durch die Kombination der Multimodalen Interaktionsanalyse und der Objektiven Hermeneutik soll nun versucht werden, das ursprüngliche Präsenzfigurenkonzept in methodologischer Hinsicht zu erweitern, um es als methodische Basis für die nachfolgenden Auswertung der audiovisuellen Ausschnitte aus dem dokumentierten betrieblichen Ausbildungsvollzug anwenden zu können. Hieraus resultiert nun, dass Videoaufnahmen natürlich vorkommender sozialer Interaktionen die Grundlage der nachfolgenden Analysen bilden müssen.

3.2.8 Anmerkungen zum Aufbau der Analysen

Wie bereits in der Gegenstandskonstitution erläutert (Kap. 2.3) steht das bisher voranalytisch konzeptualisierte Phänomen der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* in teambasierten betrieblichen Ausbildungskontexten im Vordergrund des hiesigen Interesses. Die Erfassung dieses Gegenstands basiert auf Einsichten, die dem ethnographischen Feld entspringen und während der Datenerhebung, der Feldphase im Betrieb sowie in Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material gewonnen werden konnten. So stellt die *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* kein explizites Konstrukt der Ausbildungsbeteiligten dar, sondern muss als ein „Konstrukt zweiter Ord-

¹⁰² Eine vergleichbare Anmerkung, die sich jedoch nicht auf die MIA bezieht, sondern sich an die Konversationsanalyse richtet, bietet Reichertz (2005 bzw. 2007b) in Auseinandersetzung mit der Foucaultschen Diskursanalyse.

nung“ (Schütz 2010) aufgefasst und als begriffliche Repräsentation jener „dokumentarische[n] Sinnschicht“ (Mannheim 2004 [1921/1922]:125) verstanden werden, welche dem interaktiven Handeln der an der betrieblichen Ausbildung Beteiligten innewohnt. Um dieses Phänomen von seiner zweiten Ordnungsebene ablösen und es hier als theoretisches Konstrukt diskutieren zu können, muss nachfolgend das Handeln der Beteiligten selbst, welches sich auf der Ebene des konkreten Interaktionsvollzugs manifestiert, in den Fokus der analytischen Auseinandersetzung rücken. Es geht dabei wesentlich um ein Nachzeichnen von Alltagspraxis, welche sich im Handeln der Ausbildungsbeteiligten manifestiert. Ein solches Nachzeichnen von Musterhaftem als hermeneutische Leistung fasst beispielsweise Reichertz (2007b:273f.) wie folgt zusammen¹⁰³:

der Interpret muss sukzessive die Praxis des Handelns und des Lebens, die Praxis der Macht Schritt für Schritt nachzeichnen, um so beschreiben und erklären zu können, wie es zu dem kam, was gekommen ist, und weshalb etwas in welcher Situation für wen eine ‚Lösung‘ darstellte.

Um an dieses Anliegen herantreten zu können, muss für die Vorbereitung der nachfolgenden Analysen zunächst das Korpus konstitutionsanalytisch weit aufbereitet werden, um es im zweiten Schritt anhand gewählter Ausschnitte fallrekonstruktiv auswerten zu können. Erst danach, d.h. im Anschluss an die Konstitutionsanalyse, lassen sich in weiteren Schritten die auf der empirischen Grundlage gewonnenen Merkmale interpretieren und zusammenführen. Jede dieser Zusammenführungen, welche an die Feinanalyse anschließt, soll im Kern jene Merkmale hervorheben und interpretieren, welche die Präsenzfigur eines jeden Mitglieds einer Ausbildungsgruppe ausmacht.

Durch den Ansatz der MIA rückt nun verstärkt der Aspekt der Visualität in den Vordergrund, der auch für die nachfolgende Analysen von Bedeutung ist. Während für die Rekonstruktion einer Präsenzfigur nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) noch Audioaufzeichnungen die Grundlage der Analysen bildeten, wird in dieser Untersuchung ein „Switch“ angestrebt: Die nachfolgenden Analysen sollen und können nicht nur aus verbaler erfolgen, da die verbalen Handlungen nur eingebettet in das ganzheitliche Handeln der Beteiligten erfolgen, sondern müssen wesentlich auch aus visueller Perspektive erfolgen (soweit das dokumentierte Material dies ermöglicht). Damit kündigt sich ein wesentlicher Unterschied zum ursprünglichen Konzept nach Schmitt (2008 [1992]:61) an, bei dem es primär um Folgendes ging:

Die Präsenzfiguranalyse begnügt sich nicht mit der Beschreibung der sprachlich manifesten interaktionsstrukturellen Organisation und der typenhaften Ausprägung einzelner Organisationsaspekte. Sie stellt sich zusätzlich die Aufgabe, diese sprachlich manifeste Rekurrenz bzw. Typikalität selbst wieder als ein Dokument (im Sinne der 'dokumentarischen Methode der Interpretation') für etwas zugrundeliegendes Allgemeineres [...] zu sehen.

¹⁰³ Reichertz (2007b) bezieht sich in diesem Fall auf Grundsätze der wissenssoziologischen Hermeneutik. Dieser Grundgedanke lässt sich jedoch auch als Grundsatz für jeden anderen hermeneutisch-interpretativ orientierten Ansatz übertragen.

Das ursprüngliche Konzept gründet auf der Annahme, dass sich im verbalen Interaktionsvollzug eine bestimmte soziale Ordnung reproduziert, welche zwischen den Beteiligten besteht, welche sie sich im Interaktionsvollzug wechselseitig spiegeln und welche sich im Analyseprozess aus den empirischen Material (ursprünglich: Audioaufnahmen) heraus rekonstruieren lässt. Es geht nun aber nicht nur darum, die interaktive Ordnung der Beteiligten zu beschreiben und zu rekonstruieren, sondern dieses Auftreten auch als einen Beleg für eine zugrundeliegende Musterhaftigkeit zu sehen, die sich in Formen allgemeiner Verhaltensrekurrenzen reproduzieren. Dies manifestiert sich m.E. nicht nur auf verbal-vokaler Ebene, sondern erst durch Videoaufzeichnungen erhält man einen Einblick in die ganzheitliche Herstellung.

Ein bestimmtes interaktives Phänomen, was sich im Verhalten eines Interaktionsbeteiligten in einer situationsspezifischen Weise reproduziert, deutet auf „etwas zugrundeliegendes Allgemeineres“ (s.o.), das sich erst aus der Kontrastierung von verschiedenen Fällen von seiner Situationsspezifität abheben und damit als ein situations-transzendentes Phänomen einer Präsenzfigur beschreiben lässt. Bis dahin kann dieser konzeptuellen Überlegung gefolgt werden. Der zentrale Unterschied, der für die vorliegende Untersuchung relevant erscheint, geht damit einher, dass sich die nachfolgenden Analysen nicht nur auf rekurrente verbale Merkmale im Interaktionsverhalten eines Beteiligten konzentrieren können, da ein solches (monomodales) Vorgehen zur Ausblendung einer Fülle weiterer relevanter Phänomene im interaktiven Vollzug von betrieblicher Ausbildung beitragen würde – insbesondere solcher, die sich verbal-vokaler Ebene nicht manifestieren. Der Blick muss auf das ganzheitliche interaktive Verhalten der dokumentierten Ausbildungsgruppe gerichtet werden. Es kann somit nicht nur um „die sich in ihrem sprachlich-interaktiven Verhalten ausdrückende soziale Typik“ (Schmitt 1992:126) gehen, sondern es muss um die sich in ihrem ‚ganzheitlichen interaktiven Verhalten unter Bedingungen der wechselseitigen Wahrnehmungswahrnehmung zwischen Ko-Präsenten‘ ausgedrückte soziale Typik.

Für diese Ausrichtung ist es daher relevant, nicht nur auf Audioaufzeichnungen zurückzugreifen, sondern primär Videoaufzeichnungen als Grundlage der nachfolgenden Fallrekonstruktionen vorliegen zu haben. Diese Herangehensweise soll gewährleisten, dass nicht nur verbale Aspekte in den Vordergrund rücken, sondern auch alle anderen Ausdrucksressourcen in der Weise berücksichtigt werden können, wie sie durch die Beteiligten im Interaktionsvollzug als relevant gesetzt werden.

Indem die Analysen den Relevanzen und Orientierungen der Beteiligten folgen sollen, gibt damit das Handeln der Beteiligten die Ordnung vor. Da für die Beteiligten Sprechen und verbale Äußerungen nicht immer ein Mittel zur gemeinsamen Herstellung von betrieblicher Ausbildung ist, muss eben auch ihr visuell sichtbares Handeln in der Rekonstruktion mit im Vordergrund stehen, wobei es nicht nur dem Gesprochenen untergeordnet werden darf. Dies ist besonders für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung wichtig, da hier das praktische Handeln und die körperliche Anwe-

senheit im Raum, in dem sich die Ausbildung vollzieht, für den interaktiven Vollzug von Bedeutung sind. Dass das praktische Handeln im Ausbildungsvollzug wesentlich ist, stellt auch Brünner (1987:55) für ihr Feld fest:

In praktisch dominierten TZ [Tätigkeitszusammenhängen] kann Kommunikation quantitativ eine untergeordnete Rolle spielen. Der soziale Bezug aufeinander kann durch andere Tätigkeitsformen realisiert werden. [...] Es treten immer wieder längere Gesprächspausen auf, in denen zwar praktisch gehandelt, aber nicht gesprochen wird.

Während Brünner jedoch das praktische Handeln der Ausbildungsbeteiligten auf ihr sprachliches Handeln bezieht, entsteht so der Eindruck der entstehenden „Gesprächspausen“. Das Gespräch rückt damit in den Vordergrund. Betrachtet man das praktische Handeln jedoch vom Gesprochenen losgelöst, erscheinen im gleichen Kontext dann keine Pausen, sondern eben verbal abstinente ausgeführte Handlungen, die immer auch Bestandteil des interaktiven Vollzugs, d.h. der gemeinsamen Herstellung und zwischenmenschliche Interaktion, sind. Dass sich praktische Handlungen nicht zwangsläufig verbalen Handlungen unterordnen, lässt sich anhand eines einfachen Vergleichs verdeutlichen: Wenn beispielsweise Person A einer Person B vom Umgang mit einem Gegenstand X erzählt und dabei diesen Gegenstand manipulieren, wird sich diese Manipulation höchstwahrscheinlich auf das Gesprochene beziehen und sich diesem quasi unterordnen lassen (redebegleitendes Gestikulieren). Wenn jedoch Person A einer Person B den Gebrauch eines Gegenstands X demonstriert und währenddessen verbale Äußerungen produziert, die sich auf die praktische Handlung beziehen, so muss doch festgehalten werden, dass sich solche verbalen Äußerungen dem praktischen Handeln unterordnen (als handlungs- oder gestikulationsbegleitendes Reden in etwa), wobei die darin verbal abstinenten Phasen keine „Gesprächspausen“ darstellen. Aus diesen Gründen ist es nachfolgend wichtig, für die Analysen auf Video- und nicht primär auf Audioaufzeichnungen zurückzugreifen, um sich mit dem betrieblichen Ausbildungsvollzug methodisch reflektiert auseinandersetzen zu können.

Indem audiovisuelle Daten die Basis der nachfolgenden Analysen bilden müssen, verändert diese Perspektive die methodischen Prinzipien des ursprünglichen Konzepts zur Rekonstruktion einer Präsenzfigur. Das Vorgehen setzte sich ursprünglich aus vier Analyseschritten zusammen, die auch für die nachfolgenden Analysen der vorliegenden Untersuchung in abgewandelter Form eine relevante Orientierung darstellen. Die Präsenzfiguranalyse gliedert sich nach Schmitt (1992:128ff.) in folgende Schritte:

Zu Beginn steht eine verbalbasierte Sequenzanalyse eines ausgewählten Datenausschnitts, welche den Prinzipien der Konversationsanalyse folgt. Anschließend erfolgt eine minimale Fallkontrastierung, indem die Befunde der ersten Fallanalyse mit einem weiteren, ähnlichen Fallbeispiel verglichen werden. Das Interesse besteht darin, erste Verhaltensrekurrenzen eines Interaktionsbeteiligten, die sich in beiden Fällen in ihrer jeweils situationsspezifischen Weise zeigen, herauszuarbeiten und sie in einer

ersten Hypothese hinsichtlich ihrer sozialen Spezifik, d.h. als „Konstrukte zweiter Ordnung“ (vgl. Schütz 2010:417), zu beschreiben. Im dritten Schritt folgt dann eine maximale Kontrastierung der Befunde. Hier sollten die Ergebnisse des ersten und zweiten Analyseschritts mit Einsichten eines weiteren, maximal kontrastierenden Fallbeispiels verglichen werden. Im vierten Analyseschritt folgt dann abschließend eine interpretative Auswertung der konversationsanalytisch ausgearbeiteten Ergebnisse nach den Prinzipien der Objektiven Hermeneutik: „Hier werden Aussagen darüber formuliert, welche soziale Typik sich in den unterschiedlichen konversationsanalytischen Aspekten manifestiert“ (Schmitt 1992:130).

Da in der vorliegenden Untersuchung nicht nur das sprachliche, sondern das ganzheitliche interaktive Verhalten in den Fokus rückt, stellen sich damit nun auch besondere Anforderungen an die konkrete Vorgehensweise. Für diese Untersuchung wird daher folgendes Vorgehen gewählt: Die nachfolgenden Fallanalysen sind als ein zweistufiges Verfahren ausgebaut werden. Im ersten Abschnitt steht der Interaktionsverlauf im Fokus, wie er sich visuell als auch verbal basiert aus dem dokumentierten audiovisuellen Material rekonstruieren lässt.¹⁰⁴ Da sich nicht alles aus dem Verbaltranskript rekonstruieren lässt, spielt das Videodokument eine entscheidende Rolle, aus dem die Standbilder zur Verdeutlichung extrahiert werden.¹⁰⁵ Im zweiten Schritt, d.h. nach der sequenziellen Rekonstruktion, folgt dann die fallrekonstruktive Auswertung der vorausgehenden Konstitutionsanalyse. In diesem Schritt sollen die Einsichten der Konstitutionsanalyse nach den Regeln der Objektiven Hermeneutik interpretiert werden. In diesem zweiten Analyseschritt soll es darum gehen, „Lesarten“, die zur Rekonstruktion des „latenten Sinns“ (Overmann et al. 1979:366ff.) dienen, zu entwickeln. Somit bildet der zweite Analyseschritt einen essentiellen Bestandteil der analytischen Fallstrukturerschließung. Hinsichtlich des Weiteren Vorgehens orientiere ich mich dann wieder am ursprünglichen Konzept nach Schmitt.

Daraus folgt nun: Die Annäherung an die *selbstdarstellungsbezogenen Aspekte* im interaktiven Verhalten der Ausbildungsbeteiligten erfolgt aus multimodaler Perspektive, die Herauslösung und Interpretation *selbstdarstellungsrelevanter Aspekte* folgt dann im zweiten Schritt als hermeneutische Erschließung in Orientierung am ursprünglichen Konzept nach Schmitt (1992, 2008 [1992]). Somit werden erst im zweiten Schritt,

¹⁰⁴ Die Anfertigung von Verbaltranskripten als auch die Extraktion von Standbildern bilden eine sekundäre Basis, d.h. die Analysen beginnen nicht primär ausgehend von den Standbildern oder gar dem Verbaltranskript. Diese stellen relevante Hilfsmittel dar, das ursprüngliche Dokument bleibt jedoch die primäre Basis der Konstitutionsanalyse. Mit welcher Ressource (und damit welchem Hilfsmittel bzw. „Sekundärdokument“) die Analyse zu beginnen ist, wurde bereits im Abschnitt zur „(rekurrenten) Mehrebenenanalyse“ diskutiert (siehe Kap. 3.2.6.3).

¹⁰⁵ Durchaus kann ein „Stand“-Bild oder eine Nebeneinanderreihung mehrerer „Stand“-Bilder keine Körper in Bewegung ersetzen, denn sich durch Bewegungen ergebende Veränderungen im Raum lassen sich nur schwer in einem stillen Bild mit beschränkter Perspektive fassen bzw. als Text (d.h. in medialer Transformation) beschreiben. Dies lässt sich sozusagen als ein Manko dieser Publikationsweise der wissenschaftlichen Ergebnisse sehen. Die extrahierten Standbilder lassen sich damit nur als Sekundärdokumente sehen, die auf das Primärdokument (Videoaufzeichnung) verweisen.

d.h. nach der Konstitutionsanalyse, die dominanten und rekurrenten, selbstdarstellungsbezogenen Merkmale im Interaktionsverhalten als „Präsenzfiguraspekte“ (Schmitt (2008 [1992]:61) herausgearbeitet und interpretiert. Dies impliziert somit zusammengefasst: Vorab dürfen keine Faktoren ausgeschlossen werden, womit gewährleistet werden soll, dass eine subsumtionslogische Schlussfolgerung umgangen wird (vgl. Oevermann et al. 1979 sowie Oevermann 2000).

Für das Vorgehen ergibt sich damit Folgendes: Wir werden uns den Mitgliedern der dokumentierten Ausbildungsgruppe einzeln nähern. Nacheinander werden wir uns mit den Präsenzfiguraspekten jedes einzelnen Auszubildenden, d.h. Peter, Hannes, Chris und Maxi, auseinandersetzen. In jedem der nachfolgenden Unterkapitel (d.h. zu je einem Gruppenmitglied) erfolgt der Einstieg zunächst über die konstitutionsanalytische Erschließung eines ersten prototypischen¹⁰⁶ Falls. Die Ergebnisse werden dann im zweiten Schritt hinsichtlich ihrer Implikationen für die Selbstdarstellung dieses Auszubildenden hermeneutisch erschlossen und interpretiert.

Auf diese Einsichten folgt dann mindestens eine Fallkontrastierung: Es werden minimal- sowie maximalkontrastierende Fälle hinzugezogen, um die Ergebnisse des ersten Analysedurchgangs mit weiteren Analyseergebnissen zu vergleichen. Hierbei wird insbesondere nach rekurrenten interaktiven Aspekten geschaut, die sich im Interaktionsverhalten des Beteiligten situationsunabhängig wiederholen (und die damit seine Präsenzfigur charakterisieren).

Während die Analysen zum ersten Auszubildenden (Peter) noch sehr ausführlich vorgenommen werden sollen, sollen sie zu den anderen Auszubildenden hin sukzessiv kompakter erfolgen. Dieser Aufbau hängt damit zusammen, dass die ersten Analysen nicht nur dazu dienen sollen, sich den einzelnen Präsenzfiguren zu nähern, sondern sie sollen auch den Analysevorgang an sich, das methodische Vorgehen am Fallbeispiel, verdeutlichen. Zudem werden über alle Fallanalysen auch die Eigenheiten der anderen Gruppenmitglieder sichtbar, auch wenn sie nicht im Fokus der jeweiligen Analyse stehen. Durch dieses Vorgehen soll der Umfang der Analysen stetig abnehmen, denn bestimmte Merkmale im interaktiven Verhalten der anderen Auszubildenden erschließen sich auch aus der gemeinsamen Herstellung und Betrachtung.

3.3 Korpus

Die vorliegende, qualitativ ausgerichtete Studie stützt sich auf ein Korpus von audiovisuellen Mitschnitten spontan stattgefundenener, authentischer Interaktion im Kontext der betrieblichen Ausbildung gewerblich-technischer Berufe, das für mein Dissertationsprojekt von mir erhoben worden ist. Wie im ethnographischen Rahmen umrissen (siehe Kap. 2), begann die Suche und Auseinandersetzung mit der Ausbildungswerk-

¹⁰⁶ Damit ist gemeint, dass der gewählte Situationsausschnitt als Vertreter für eine Vielzahl ähnlicher Fälle steht, die sich in ähnlicher Weise im Ausbildungsalltag der Gruppe vollzogen haben.

statt als ethnographisches Feld (und damit auch die Auseinandersetzung mit dem Vollzug von betrieblicher Ausbildung am Lernort Betrieb) aus einem ganz anderen Forschungsinteresse heraus. Die damalige Ausrichtung des Projekts (im Frühjahr 2011) hatte mit dem jetzigen Fokus der vorliegenden Untersuchung kaum Berührungspunkte, d.h. weder hinsichtlich der Forschungsfrage noch hinsichtlich der theoretisch-methodischen Orientierungen. Nur hinsichtlich eines relevanten Punkts überschritten sich die damalige und die jetzige Perspektiven, welche mit der Datenerhebung betrafen: Für die Erhebung der Daten lag das Augenmerk auf der Bewahrung der Natürlichkeit der aufzunehmenden Situationen und Beteiligten. Alle Situationen sollten ihrem natürlichen Umfeld entspringen, in welchen sie auftragen, und alle Beteiligte und ihren alltäglichen Aktivitäten nachgehen. Es wurde darauf Wert gelegt, dass das empirische Material nicht durch mich oder theoretisch motivierte Überlegungen verzerrt oder gar Phänomene elizitiert würden.¹⁰⁷ Erst auf dieser Grundlage konnte nach Merkmalen gesucht werden, die meine ursprüngliche (migrationslinguistisch orientierte) Forschungsfrage betrafen. Die Wahl der betrieblichen Ausbildungswerkstatt als ethnographisches Feld erfolgte zunächst scheinbar zufällig. Erst später (d.h.: als die Feldphase und die Datenerhebung bereits angelaufen waren) stellte sich heraus, dass die gewünschten (migrationsbezogenen) Phänomene gar nicht bzw. nicht in einem solchen Ausmaß auftraten, wie es zuvor erhofft worden war.¹⁰⁸

Um ein besseres Verständnis für die erhobenen Daten zu bekommen, sollen nun (unabhängig vom ursprünglichen Forschungsinteresse) Angaben gemacht werden, die den Ablauf der Datenerhebung sowie den Umfangs des erhobenen empirischen Materials betreffen.¹⁰⁹ Die Vorkehrungen zur Erschließung des Feldes, die Vorbereitungen der Datenerhebung, der Umgang mit dem technischen Equipment, die Erhebung der Audio- und Videoaufnahmen selbst, das Führen des Feldtagebuchs, die Strukturierung, Aufbereitung und insbesondere die computergestützte Kodierung und Verschriftlichung, d.h. hier wesentlich die Transkription¹¹⁰, der Daten stellten

¹⁰⁷ Dies ist ein entscheidender Grund, weshalb u.a. auch narrative Interviews nicht als Teil des Korpus betrachtet werden: Sie entspringen einer elizitierten Quelle und sind damit für die nachfolgenden Analysen unbrauchbar bzw. für die Ausrichtung der vorliegenden Untersuchung als unangemessen einzustufen. Indem Beteiligte durch gezieltes Fragen (eines Interviewenden oder Fragenden, der nicht Teil der Lebenswelt der Beteiligten ist) auf Phänomene aufmerksam gemacht werden und/oder zu (nicht nur sprachlichen) Handlungen hingeführt oder auch aufgefordert werden, greifen solche Aufforderungen in expliziter Weise in den lebensweltlichen Alltag der Beteiligten ein. Daten, die unter solchen Umständen gewonnen werden, können für die vorliegende Untersuchung keine empirische Basis bilden und werden somit nur als sekundäre, d.h. ergänzende, Daten betrachtet. Hinsichtlich des Aspekts der „Angemessenheit“ siehe auch Schütz (1962) sowie Kap. 3.2.1.

¹⁰⁸ Gänzlich andere Relevanzen spiegelten sich im Verhalten der Beteiligten wieder als zuvor angenommen. Erst während der Datenerhebung und der Auseinandersetzung mit dem Feld als auch dem erhobenen Material kristallisierte sich der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung datengeleitet und den Relevanzen der Interaktionsbeteiligten folgend heraus (siehe Kap. 2.3).

¹⁰⁹ Ein erster Eindruck wurde bereits in Kap. 2.2 vermittelt.

¹¹⁰ Für die computergestützte Durchsicht, Aufbereitung, den Schnitt und Auszug von Standbildern, der Audiospur oder einzelner Videoausschnitte nutzte ich das Programme ELAN sowie ein konventionelles Videobearbeitungs- und Videoschnittprogramm („Magix Video deluxe“). Die Transkription

nicht nur ein langwieriges und schwieriges Unterfangen dar, sondern dies umfasste zusammengenommen auch den größten, mehrere hundert Stunden umfassenden Arbeitsaufwand, der als Vorbereitung für die vorliegende Untersuchung und ihre Verschriftlichung von mir zu bewältigen war bzw. bewältigt wurde.

Die erste Verbindung zur betriebseigenen Ausbildungswerkstatt stellte ich initiativ über eine direkte Kontaktaufnahme zum Ausbildungsleiter im Frühjahr 2011 her. Ich erhielt Gelegenheit innerhalb des Betriebs mein Forschungsvorhaben vorzustellen sowie mit dem Ausbildungsleiter und den Ausbildern mögliche Rahmenbedingungen einer Datenerhebung zu besprechen (z.B. in welchem Rahmen eine Datenerhebung möglich wäre, welche datenschutzrechtlichen Besonderheiten zu beachten sind etc.). Die ersten positiven Rückmeldungen durch Betriebsmitarbeiter waren für mein Forschungsvorhaben sowie für die Etablierung meines Feldzugangs ein wichtiger Grundstein. Dies führe ich mit auf die Etablierung von Vertrauen zwischen der Forschenden und den Ausbildungsakteuren zurück, was sicherlich auch mit einer klaren Haltung zur Schaffung von Transparenz und gegenseitiger Glaubwürdigkeit zusammenhängt.

Vor der teilnehmenden Beobachtung (und damit eine ganze Weile vor einer audiovisuellen Dokumentation des Ausbildungsalltags) erfolgten weitere Besprechungen mit der Ausbildungsleitung, den Fachausbildern und den aufzunehmenden Auszubildenden.¹¹¹ Es folgte auch eine geführte Besichtigung der Ausbildungswerkstatt und sowie betriebsinterner Orte, an denen die Datenerhebung stattfinden durfte.¹¹² Die Planung der Datenerhebung und das Abwarten auf die Zustimmung durch den Betrieb (hier wesentlich: durch den Betriebsrat sowie die Auszubildenden und ihren Ausbildern) nahmen einen Monat in Anspruch. Mein Feldeinstieg begann im Frühsommer 2011 zunächst als teilnehmende Beobachterin, um sich mit dem Feld, den Beteiligten, den Relevanzen und den Fachbegriffen des Feldes vertraut zu machen. Für eine Sprachwissenschaftlerin mit ursprünglich wenig Berührungspunkten zu gewerblich-technischen bzw. elektrotechnischen Berufen fiel mir der Einstieg nicht

erfolgte in Anlehnung an die GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009) ohne mich jedoch feinschrittig an die Vorgaben zur Erstellung von Basis- und Minimaltranskripten zu halten. Später arbeitete ich die Transkripte detaillierter mit EXMARaLDA aus, was für die Export- und Kompatibilitätsfähigkeit der gespeicherten Dateien mit anderen Programmen relevant war. Für die Einführung in den Umgang mit dem Videoschnittprogramm und in den Umgang mit dem Aufnahmeequipment danke ich den Mitarbeitern des Archivs für Gesprochenes Deutsch (AGD) am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim.

¹¹¹ Mit allen aufgezeichneten Beteiligten wurde die Reichweite der Erhebung besprochen und von allen aufgezeichneten Personen wurden Datenschutzerklärungen erhoben und unterzeichnet, in welchem Umfang die erhobenen Daten von der Verfasserin dieser Untersuchung zu Forschungszecken genutzt werden dürfen. Da zum Erhebungszeitpunkt nicht alle Beteiligte volljährig waren, erfolgte bei diesen Personen die Zustimmung durch ihre Erziehungsberechtigten. Dieses Vorgehen bildet die Basis zur angemessenen Vorkehrung hinsichtlich der Wahrung der Interessen der betroffenen Personen.

¹¹² Die Aufnahmen durften nur in solchen Umgebungen stattfinden, in denen keine Gefahr für eine Offenlegung von Betriebsgeheimnissen ausging; ein Credo, an das ich mich stets gehalten habe.

leicht.¹¹³ Es musste zunächst in vielerlei Hinsicht ein breites Verständnis aufgebaut werden, um feldspezifische Relevanzen und Abläufe zu verstehen und um den Ausbildungsbeteiligten situativ folgen zu können.

Zwei Monate besuchte ich die Ausbildungswerkstatt in regelmäßigen Abständen (wöchentlich zwei bis drei Mal) entweder vormittags zwischen 6:30h (mit Arbeitsbeginn um 6:45h) und 11:20 (Beginn der Mittagspause) oder nach 12:00h bis ca. 15:00h (Arbeitsschluss).¹¹⁴ Diese Besuche erfolgten zunächst als stille Beobachterin ohne Aufnahmegeräte, wobei die persönlichen Eindrücke und relevante Einsichten unmittelbar nach den Besuchen von mir im Feldtagebuch notiert wurden.¹¹⁵ Diese Phase des „going native“ diente auch dazu, alle Ausbildungsbeteiligten an meine stille Anwesenheit im Feld zu gewöhnen, um nach einer längeren Zeit der Anwesenheit weniger als „Außenstehende“ aufzufallen. Für mein Projekt war dies eine wichtige Phase, um einen unbeeindruckenden Übergang zur späteren Mitnahme der Aufnahmegeräte herzustellen.

Vor der Datenerhebung machte ich im Juli 2011 für eine Einschätzung des technischen Equipments und zur Vorbereitung der Aufnahmeausrüstung kurze Probeaufnahmen (nur mit Video) von verschiedenen Ausbildungssituationen in drei Ausbildungsgruppen (Industriemechaniker im 1. Ausbildungsjahr, Kfz-Mechatroniker im 3. Ausbildungsjahr und Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr). Diese Probeaufnahmen sind nicht in das Korpus eingeflossen, da sie zur technischen Vorbereitung dienten. Bei der Auswahl der Aufnahmegeräte wurde ich durch die Mitarbeiter des AGD am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim beraten.

Die Komplexität der in der Ausbildungswerkstatt beobachteten Situationen zeigte deutlich, dass in diesem Umfeld Audioaufnahmen nicht ausreichten, um die Interaktionssituationen adäquat zu erfassen. Auch eine Dokumentation ausschließlich mittels Videokamera wäre nicht hilfreich gewesen, da die Geräuschkulisse aufgrund von laufenden Maschinen innerhalb der Ausbildungswerkstatt meist so hoch war, dass selbst in unmittelbarer Umgebung nur schwer dem Gesprochenen gefolgt werden

¹¹³ Beispielsweise musste ich ein Verständnis für zahlreiche technische Geräte, Hilfsmittel, Werkzeuge, Betriebsmittel, Zusammenhänge und (vor allen Dingen) Bezeichnungen aufbauen (z.B. was ein Wendeschneidplattenfräser ist etc.), ohne mir dabei in der Situation des Relevantsetzens nach der situativen Bedeutung zu fragen und sich dieses Wissen erst im Nachhinein anzueignen. Dies gehörte als Bestandteil zur Phase des „going native“ dazu.

¹¹⁴ Insbesondere die Anfahrten zum Betrieb waren für mich nicht leicht: Um z.B. die Ausbildungswerkstatt morgens pünktlich zu erreichen, durfte ich nie die erste schnelle Zugverbindung kurz nach 5h früh verpassen, um auch einen pünktlichen Anschluss bis zum Werk sicherzustellen.

¹¹⁵ Die Feldtagebuchaufzeichnungen wurden auch während der audiovisuellen Dokumentation von mir weitergeführt. Insgesamt liegen 36 handschriftliche DIN-A5-Seiten vor. Die Festschreibungen stellen eine sekundäre Datenbasis dar und fließen nicht in die nachfolgenden Analysen ein. Sie stellten ausschließlich für mich ein Hilfsmittel dar, um mich zu späteren Zeitpunkten an Merkmale oder Auffälligkeiten zu erinnern. Sie dienten auch als Stütze zur Nachzeichnung von feldspezifischen Relevanzen und Einsichten. Die Feldtagebücher waren beispielsweise ein wichtiges Hilfsmittel bei der Erfassung und Herausbildung des Gegenstandes, welches nun die Grundlage dieser Untersuchung bildet.

konnte – wenn die Beteiligten denn überhaupt miteinander sprachen. Aus diesen Gründen entschied ich, die Datenerhebung separat in Audio- und Videoformat durchzuführen, wobei das Audioaufnahmegerät in Nähe der Beteiligten platziert wurde.¹¹⁶

Die Erhebung der empirischen Basis der vorliegenden Untersuchung konnte ab August 2011 begonnen werden. Zwei Aufnahmegeräte zur Videoaufzeichnung samt Kamerastativen wurden durch das Institut für Deutsche Sprache in Mannheim gestellt.¹¹⁷ Die parallele Audioaufzeichnung erfolgte mithilfe eines eigenen Audiorekorders (Olympus LS-5). Die Kameraführung erfolgte mehrheitlich statisch. Die Aufnahmen wurden größtenteils von mir allein durchgeführt. Fast alle Situationen sind mit einer Videokamera sowie einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet. Acht Situationen (in der Gruppe der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr) wurden jedoch mit zwei Kameras aufgezeichnet, wobei mich hier Darja Enns unterstützte. Die einzigen Situationen, bei denen eine persönliche Anwesenheit durch Außenstehende nicht erlaubt war, die ich jedoch aufzeichnen durfte (zwei Kameraperspektiven, ein Audioaufnahmegerät), waren die Fachgespräche, die jeweils zwischen einem Auszubildenden und drei externen Fachprüfern stattfanden.

Für die empirische Basis dieser Untersuchung wurde ein Datenkorpus mit einem Gesamtumfang von ca. 30 Stunden (30:26:53h; 63 Aufnahmen; 14 Aufnahmetage) in Audio- und in Videoformat¹¹⁸ aus dem natürlich vorkommenden betrieblichen Ausbildungsalltag erhoben.¹¹⁹ Die Aufzeichnungen aus vier Ausbildungsgruppen setzen sich wie folgt zusammen:

¹¹⁶ Das Audioaufnahmegerät wurde entweder von mir platziert oder es wurde von den aufzunehmenden Beteiligten selbst mitgenommen. Die Zusammenführung von Audio- und Videospur erfolgte dann nachträglich mittels eines konventionellen Videobearbeitungsprogramms.

¹¹⁷ Bei diesen Geräten handelt es sich um eine Panasonic SD707 (Aufzeichnung auf Speicherkarte) und eine Canon HV30 (Aufzeichnung auf MiniDV-Kassetten). Nicht alle Situationen wurden mithilfe zweier Kameras aufgezeichnet.

¹¹⁸ Die Videoaufnahmen habe ich zum Teil auf MiniDV in PAL-Format (50i) aufgezeichnet. Bei der Aufbereitung des Korpus sind diese Aufnahmen digitalisiert und in ein anderes Format (DV-AVI) übertragen worden. Pro Sekunde stehen damit 25 fps zur Verfügung (nicht immer scharf; aufgrund der Halbbilder erscheinen schnelle Bewegungen leider leicht verzerrt), um sie nachfolgend als Standbilder in die Analysen mit aufnehmen zu können.

¹¹⁹ Die Transkription entstand in Anlehnung an die GAT2-Konventionen nach Selting et al. (2009). So wurden erst für die Konstitutionsanalysen die Verbaltranskripte mit den Standbildern aus den Videos verbunden. Die Transkripte selbst sind durchgängig frei von multimodalen Annotationen. Es bestünden auch Alternativen, um zwischenmenschliche Interaktion in Form von multimodal angelegten Transkripten wiederzugeben: So bieten beispielsweise Corsten et al. (2010), Goodwin (1981, 2007b), Goodwin/Goodwin (1992), Heath et al. (2010), Kendon (2004), Laurier (2014), Luff/Heath (2015), Mondada (2007b) sowie Moritz (2011, 2014) eigene Konventionen, Überlegungen und Beispiele zur Erstellung von multimodal ausgerichteten Transkripten an. Eine ausführliche Übersicht zur Entwicklung und zu Hintergründen von Multimodalität und Transkription im Kontext der aktuellen Interaktionsforschung bietet Mondada (2016).

Ausbildungsgruppen	Übersicht der Aufnahmen
Team I: Mechatroniker 2. Lehrjahr	36 Aufnahmen verteilt auf - 9 Aufnahmetage - ca. 19 ½ Aufnahmestunden - wesentlich: August – Oktober 2011 (letzte Aufzeichnung: Dezember 2012)
Team II: Industriemechaniker 1. Lehrjahr	8 Aufnahmen verteilt auf - 1 Aufnahmetag - ca. 2 Aufnahmestunden - September 2011
Team III: Industriemechaniker 4. Lehrjahr	12 Aufnahmen verteilt auf - 2 Aufnahmetage - ca. 5 Aufnahmestunden - Dezember 2011
Team IV: Mechatroniker 3. Lehrjahr	7 Aufnahmen verteilt auf - 2 Aufnahmetage - ca. 4 Aufnahmestunden - Dezember 2011

Die Datenaufzeichnung erfolgte größtenteils innerhalb der betriebseigenen Ausbildungswerkstatt – mit wenigen Ausnahmen an weiteren internen und externen Ausbildungsorten in der rheinfränkischen Sprachregion.¹²⁰ Das Korpus umfasst unterschiedliche Ausbildungssituationen¹²¹ (Besprechungen, Planungen, Prüfungssituationen und -vorbereitungen, gemeinsame Arbeitsphasen an Objekten, Putzen von Maschinen etc.) aus vier Ausbildungsgruppen¹²² der Fachrichtungen ‚Mechatroniker‘ und ‚Industriemechaniker‘ zwischen dem 1. und 4. Ausbildungsjahr. Das Gesamtkorpus umfasst Mitschnitte aus allen vier betrieblichen Ausbildungsjahren und -abschnitten. Sekundäre Datenerhebungen (Feldtagebuch, Datensitzungen mit Fachausbildern,

¹²⁰ Sieben Video- und vier Audioaufnahmen von ausbildungsrelevanten Situationen (Fach- und Prüfungsgespräche sowie eine Präsentation) wurden außerhalb des eigenen Ausbildungsbetriebs (auf dem Gelände eines anderen ausbildenden Betriebs im rheinfränkischen Sprachraum) aufgezeichnet.

¹²¹ Da sich innerhalb des betrieblichen Ausbildungsalltags die Situationen nicht eindeutig in Einheiten, wie z.B. Unterrichtsstunden in der Schule, einteilen lassen, erfolgten die Übergänge zwischen den Situationen häufig fließend. Grenzen zwischen betrieblichen Ausbildungssituationen (z.B. zwischen einem gemeinsamen Arbeiten am Objekt und einer Besprechung) verliefen manchmal fließend hin- und her. Dies macht es für eine nachträgliche Trennung in kommunikative Gattungen oder Situationen schwierig. Wichtige Einheiten wurden durch feste, jedoch meist grobe betriebliche Strukturen wie Arbeits- oder Schichtbeginn, Frühstück- oder Mittagspause sowie Arbeits- bzw. Schichtende vorgegeben. Ausnahmen bildeten im Vorfeld angekündigte Termine (Probeproofungen, Schulungen, „Kick-off-Meetings“ etc.). Wie sich die Übergänge innerhalb der einzelnen Einheiten gestalteten, oblag jedoch der gemeinsamen Aushandlung in situ. Dies zeigt die Problematik, wie zu Beginn schon diskutiert, dass in solchen Kontexten eine Einteilung in kommunikative Gattungen kontraproduktiv erscheint, da die Grenzen der kommunikativen Einheiten oft fließend ineinander übergehen.

¹²² Die Wahl genau dieser vier Ausbildungsgruppen ging mit der zu Projektbeginn gestellten Ausgangsfrage einher, die den Migrationshintergrund von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf betraf. So wählte ich diese vier Ausbildungsgruppen aus, weil sich in jeder von ihnen min. ein Teammitglied mit einem russischsprachigen Hintergrund in betrieblicher Ausbildung zum Zeitpunkt der Datenerhebung befand. Wie bereits in Kap. 2.2 erläutert, zeigten sich während meiner Feldphase kaum Hinweise, die einen solchen Hintergrund für den Ausbildungsvollzug relevant gesetzt hätten. So spielt ein Migrationshintergrund der Beteiligten nun keinerlei Rolle für die vorliegende Untersuchung.

teilweise narrative Interviews mit Auszubildenden und ihrem Fachausbilder etc.) fanden auch statt.¹²³ Dieses ergänzende (sekundäre) Material diente jedoch ausschließlich als Orientierungshilfe für mich und als Hilfsmittel zur Schärfung der Gegenstandskonstitution der vorliegenden Untersuchung.

Datengestützt erfolgte die Fokussierung der Ausbildungsgruppe der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr, welche im Zentrum der fallbasierten Rekonstruktion stehen sollen. Die Entscheidung, sich für die konstitutionsanalytische Rekonstruktion auf nur eine Ausbildungsgruppe zu fokussieren, geht auf folgende Gründe zurück: Die Größe dieser Ausbildungsgruppe erschien unter den Rahmenbedingungen meiner Forschungsarbeit untersuchbar. Die Größe dieses Teams beschränkte sich auf vier Auszubildende, während die anderen Ausbildungsgruppen weitaus mehr Auszubildende umfassten. Auch die Zeit im Feld, in der ich mich als teilnehmende Beobachterin und als Aufzeichnende aufhielt, verbrachte ich größtenteils mit dieser Gruppe. Die Aufnahme- und Begleitungszeiträume in den drei anderen Gruppen sind nur auf vergleichsweise kurze Zeitspannen beschränkt. Zuletzt nahm auch der enorme Aufwand der Felderschließung, Datenerhebung, die Strukturierung, Aufarbeitung und Verschriftlichung der Daten einen erheblich großen Zeitraum in Anspruch, sodass für mich keine umfassendere Untersuchung des gesamten Korpus im hier gegebenen Rahmen möglich erschien. Da für die nachfolgenden Fallrekonstruktionen ausschließlich spontane, nicht elizitierte Daten herangezogen werden, nahm insbesondere die Auseinandersetzung mit den erhobenen audiovisuellen Daten den größten zeitlichen Rahmen in Anspruch. Eine genaue Kenntnis der einzelnen Aufnahmen und der darin enthaltenen Ereignisse und Relevanzen der Beteiligten diente daraufhin dazu, eine Auswahl von Ausschnitten für die nachfolgenden Fallrekonstruktionen zusammenstellen zu können. Diese Auswahl dient nun nicht dazu, das Korpus in seiner Fülle und Vielfalt zu präsentieren, sondern ausschließlich um darauf basierend einen ausbildungsbezogenen Aspekt im betrieblichen Ausbildungsalltag, nämlich den Aspekt der *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung*, in der Fülle seiner empirischen Manifestationen rekonstruieren und in der Vielfalt seiner Hervorbringungen beschreiben zu können.

Während die zwei aufgezeichneten Ausbildungsgruppen der Industriemechaniker (Team II und Team III) zwischen zwölf und 17 Auszubildenden pro Ausbildungsgruppe und Ausbilder aufwiesen, setzten sich die Ausbildungsteams der Mechatroniker nur aus vier Auszubildenden pro Ausbildungsgruppe zusammen. Dass der Fokus nur auf eine Gruppe der Mechatroniker gelegt ist, beruht auf einer nachträglichen Entscheidung eines Auszubildenden gegen die Datenerhebung (aus Team IV). Die

¹²³ Da es in der vorliegenden Untersuchung nicht um eine Rekonstruktion von Identitäten in narrativen Formen (wie z.B. Erzählungen) geht, stellen die geführten narrativen Interviews u.a. hier keine relevante Datenbasis dar. Sie ergänzen vielmehr das Korpus als sekundäres Material.

aufgezeichneten Ausbildungssituationen gestalteten sich bei den zwei Gruppen der Industriemechaniker anders als bei den Mechatronikern.

Bei der Gruppe der Industriemechaniker im ersten Ausbildungsjahr waren die Ausbildungssituationen (wie bereits oben beschrieben) oft in Form von Instruktionen (nach Brünner 1987) gestaltet, was beispielsweise nachfolgendes Standbild (aus der Phase des „Vormachens“) veranschaulichen soll:



Längere Phasen des eigenständigen Planens und Gestaltens des Ausbildungsablaufs kamen hier, wie bereits in Kap. 3.1.3 näher beschrieben, kaum vor. Bei der zweiten Gruppe der Industriemechaniker gestaltete sich die Ausbildungszeit ebenfalls anders: Da sich diese Auszubildenden schon im vierte Ausbildungsjahr – und damit kurz vor ihrem Ausbildungsabschluss – befanden, bereitete sich dieses Team wesentlich auf ihre Abschlussprüfungen vor. Dies erfolgte meist auf Untergruppen verteilt, wie beispielsweise nachfolgendes Standbild zeigen soll:



Insgesamt zeigen sich die Aufzeichnungen aus den drei weiteren Ausbildungsgruppen (Team II bis IV) als bereichernd und böten sich als mögliche Kontrastfolie zu den Aufnahmen an, die ich bei den Mechatronikern im 2. Ausbildungsjahr erhoben habe. Innerhalb der vorliegenden Untersuchung würde dies jedoch den Rahmen des Möglichen sprengen.

Parallel zur Datenerhebung setzte eine Strukturierung der erhobenen Daten ein.¹²⁴ Zu ersten Aufnahmen entstanden erste Transkripte, die zunächst probeweise für Auseinandersetzungen (primär in Kolloquien und Datensitzungen) dienten.¹²⁵ Durch die permanente Reflexion von Datenerhebung, Sichtung der Aufnahmen, erstes analytisches Herantasten, Datensitzungen mit Ausbildern und Kollegen sowie in Kolloquien konnten noch fehlende oder kontrastive Situationen ausgemacht und durch weitere Datenerhebungen vervollständigt werden.¹²⁶ Wie in einer Spirale wechselten sich die drei Schritte, Datenerhebung, Sichtung und Probeanalysen, über einen Zeitraum von mehreren Monaten ab, bis sich der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung datengeleitet herauskristallisierte. Es war kein theoriegeleiteter, thematischer Rahmen, der den Fokus der empirischen Auseinandersetzung bestimmte, sondern die Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und den darin enthaltenen interaktionsbasierte Phänomen bestimmte, was thematischer Fokus der Untersuchung werden musste. Dieses Vorgehen unterstreicht den explorativen Charakter der vorliegenden Untersuchung, den enormen Aufwand hinsichtlich der Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten und die Herausbildung des Gegenstands.

Im Fokus der empirischen Auseinandersetzung, d.h. in den Datensitzungen als auch in der detaillierten Ausarbeitung der Konstitutionsanalysen, stand zuerst die Rekonstruktion relevanter interaktionsbasierter Phänomene, die für den teambasierten Vollzug von betrieblicher Ausbildung elektrotechnischer Berufe konstitutiv sind. Erst in der darauffolgenden Phase, d.h. ausgehend von diesen ersten Ergebnissen, folgten weitere, phänomengeleitete Auseinandersetzungen mit dem Korpus, um anhand weiterer Fälle minimale als auch maximale Kontraste zu den ersten Ergebnissen herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen sollte zur Ablösung der Ergebnisse und Einsichten von den Fällen selbst dienen, um den falltranszendierenden Charakter der rekonstruierten Aspekte herausarbeiten zu können. Bei der Auseinandersetzung mit dem Korpus ging es daher stets um eine Auseinandersetzung mit den darin enthaltenen

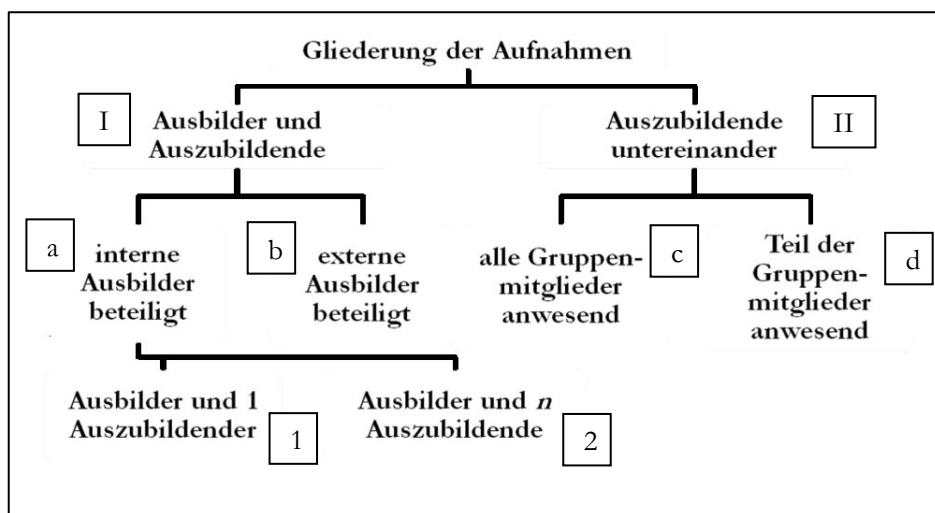
¹²⁴ Durch dieses zirkuläre Vorgehen erfolgt eine aus den Daten geleitete Erkenntnisgenerierung, die wiederum die Auswahl der weiteren Fälle leitet (vgl. Oevermann 2000:99f.).

¹²⁵ Für die Unterstützung bei der Miterstellung der ersten Transkripte danke ich Darja Enns. Ein besonderer Dank gilt Reinhold Schmitt für die Möglichkeit zur regelmäßigen Teilnahme am Forschungskolloquium zur multimodalen Interaktion am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim und für alle Gelegenheiten, meine Daten und Ergebnisse nicht nur präsentieren zu können, sondern sie auch mit allen Teilnehmern kritisch diskutieren zu können.

¹²⁶ Das erhobene Material wird durch zahlreiche Kopien aus dem betrieblichen Ausbildungskontext ergänzt, wie z.B. Protokolle, Projektdokumentation, Lasten-/Pflichtenhefte, Datenblätter, Arbeitsblätter, Tagesablaufpläne, technische Zeichnungen, Schaltpläne etc. (ca. 150 Seiten).

ausbildungsbezogenen und interaktionsrelevanten Phänomenen, die während des Vollzugs von betrieblicher Ausbildung auftraten, und weniger um die Einteilung der dokumentierten Situationen nach anderen Eigenschaften, Strukturen oder gar kommunikativen Gattungen. Eine statistische oder quantitative Auswertung der Daten wurde nicht angestrebt.

Die Strukturierung der Aufnahmen erfolgte hinsichtlich interaktions- und sozialtypologischer Aspekte. Somit trennte ich an erster Stelle Situationen, an denen hierarchisch höhergestellte institutionelle Vertreter (Fachausbilder, Betriebsmitarbeiter, Prüfer etc.) explizit beteiligt waren, von denen, in denen sich die Auszubildenden primär alleine austauschten.¹²⁷ So ergab sich folgende Gliederung der Aufzeichnungen (siehe Abbildung 2):



(Abb. 2)

Die 36 Audio- und Videoaufnahmen innerhalb der Gruppe der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr (knapp 20 Stunden) teilen sich wie folgt auf:

Gliederung		Verteilung der Aufnahmen		
I	a	17 Aufnahmen	I a 1	4 Aufnahmen
		verteilt auf:	I a 2	13 Aufnahmen
I	b	8 Aufnahmen		ca. 4 Std.
II	c	7 Aufnahmen		ca. 2 Std.
II	d	4 Aufnahmen		ca. 4½ Std.

Für eine bessere Orientierung sind die Aufzeichnungen (aus der Gruppe der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr) in nachfolgender Tabelle aufgelistet:

¹²⁷ Mit der Bezeichnung „primär allein“ möchte ich den Aspekt der „Halböffentlichkeit“ aufgreifen, worauf bereits in Kapitel 3.2.3 eingegangen worden ist.

Gl.	situativer Kontext	Beteiligte	Aufnahmen	Zeitraum	Nr.
Ia1	Probeproofung Hannes	1 Azubi + 2 interne Ausbilder	Video Audio	Oktober 2011	1
Ia1	Probeproofung Peter	1 Azubi + 2 interne Ausbilder	Video Audio	Oktober 2011	2
Ia2	Teambesprechung	Ausbildungsgruppe + interner Ausbilder	Video Audio	August 2011	3
Ia2	Teambesprechung	Ausbildungsgruppe + interner Ausbilder	Video Audio	August 2011	4
Ia2	Teambesprechung	Ausbildungsgruppe + interner Ausbilder	Audio Video	September 2011	5
Ia2	3 kurze spontan initiierte Teambesprechungen	Ausbildungsgruppe + interner Ausbilder	Audio Video	September 2011	6
Ia2	Teambesprechung	Ausbildungsgruppe + interner Ausbilder	Video Audio	September 2011	7
Ia2	Teambesprechung	Ausbildungsgruppe + interner Ausbilder	Video Audio	Oktober 2011	8
Ia2	Teambesprechung	Ausbildungsgruppe + interner Ausbilder	Audio	Dezember 2012	9
Ib	Gruppenpräsentation	Ausbildungsgruppe + 3 externe Ausbilder	Video Audio	Oktober 2011	10
Ib	Fachgespräch Hannes	1 Azubi + 3 externe Ausbilder	2 x Video Audio	Oktober 2011	11
Ib	Fachgespräch Peter	1 Azubi + 3 externe Ausbilder	2 x Video Audio	Oktober 2011	12
Iic	Wochenplanung	Ausbildungsgruppe ohne Ausbilder	Audio	August 2011	13
Iic	Wochenplanung	Ausbildungsgruppe ohne Ausbilder	Video Audio	August 2011	14
Iic	Wochenplanung	Ausbildungsgruppe ohne Ausbilder	Video Audio	August 2011	15
Iic	Wochenplanung	Ausbildungsgruppe ohne Ausbilder	Video Audio	September 2011	16
Iid	Reinigen von benutzten Maschinen	2 Gruppenmitglieder ohne Ausbilder	Video	August 2011	17
Iid	Montagearbeiten	2 Gruppenmitglieder ohne Ausbilder	Video	September 2011	18
Iid	Fehlerkorrektur	3 Gruppenmitglieder ohne Ausbilder	Video Audio	September 2011	19

Um für jedes Gruppenmitglied ein möglichst breites Spektrum an situativer Variation für die Analysen zusammenzustellen, wurden die Ausschnitte so gewählt, dass die situativen Kontexte untereinander durch unterschiedliche interaktive Anforderungen und unterschiedliche Zusammensetzung der Beteiligten variieren. Es geht bei dieser Auswahl nicht darum, ein breites Spektrum des Korpus offenzulegen: Im Fokus steht die Aufgabe, anhand von kleineren Ausschnitten – und damit Anhand von Einblicken – jene rekurrenten Bearbeitungsverfahren herauszuarbeiten, die sich für die Präsenzfigur eines jeden Gruppenmitglieds in ihren Facetten charakteristisch

zeigen. Dies schließt mit ein, dass auch für unterschiedliche Gruppenmitglieder zum Teil die gleichen Ausschnitte – jedoch hinsichtlich anderer Aspekte – genutzt werden. Es ergibt sich somit folgende Zusammenstellung für die nachfolgenden Analysen:

	Situativer Kontext	aus Gruppe
Peter	Institutionell initiierte Teambesprechung	Ia2
	Probeprüfung	Ia1
	Selbstorganisierte Fehlerkorrektur	IId
Hannes	Institutionell initiierte Teambesprechung	Ia2
	Selbstorganisierte Fehlerkorrektur	IId
	Gruppenprüfung - Gruppenpräsentation	Ib
Chris	Spontan initiierte Teambesprechung	Ia2
	Gruppenprüfung - Gruppenpräsentation	Ib
Maxi	Institutionell initiierte Wochenplanung	IIC
	Spontan initiierte Teambesprechung	Ia2
	Gruppenprüfung – Gruppenpräsentation	Ib

Für jeden Auszubildenden wurde immer mindestens eine Situation gewählt, an der alle Gruppenmitglieder zusammen mit ihrem betrieblichen Fachausbilder anwesend waren. Die anderen Ausschnitte stammen aus den anderen Untergruppen (siehe Abb. 2 oben). Teambesprechungen (als situativer Kontext), die zwischen dem Ausbildungsteam der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr und ihrem Fachausbilder stattfanden, traten in Relation zu allen anderen situativen Kontexten innerhalb dieser Gruppe und ihres Ausbildungsstadiums am häufigsten und regelmäßigsten (während der Projektphase mind. ein Mal täglich) auf. Sie sind auch innerhalb des Korpus am häufigsten vertreten (ca. 7 Std. der Aufzeichnungen in dieser Gruppe) und nehmen auch innerhalb der Beispielausschnitte den größten Umfang ein.

Nach Auswahl der Ausschnitte erfolgte eine feinere Transkription der jeweiligen Aufnahme. Zunächst wurden pro Aufnahme längere Minimaltranskripte in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al. 2009) des Transkriptionsprogramms FOLKER angefertigt (auf Basis der Audiospur), die ich später mit dem Programm EXMARaLDA teilweise erweiterte.¹²⁸ Eine umfassendere Transkription erschien gerade bei den ausgewählten Ausschnitten wichtig, um den thematischen als auch situativen Relevanzen der Beteiligten folgen sowie tiefer in die thematischen Bezüge zwischen verschiedenen Ereignissen eintauchen zu können. Es wurde nur von jenen Aufzeichnungen transkribiert, die in der Gruppe der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr aufgenommen wurden. Von diesen Aufnahmen liegt ungefähr die Hälfte in Form von

¹²⁸ Zu Beginn der Aufnahmephase unterstützte mich Darja Enns hinsichtlich der Verschriftlichung erster Aufzeichnungen, die ich später ergänzte. Alle weiteren Transkripte wurden von mir erstellt.

Minimaltranskripten vor.¹²⁹ Die ausgewählten Analyseausschnitte habe ich daraufhin detaillierter annotiert.

Für die nachfolgenden Analysen gilt zu beachten, dass es sich bei den angefertigten Transkripten nur um Hilfsmittel handelt. Die Transkripte selbst stellen keine Primärdaten dar, sondern dienen nur in Form von abstrahierten Fixierungen als Stütze für die nachfolgenden Analysen. Sie zeichnen damit nur einen Bruchteil des situativen Geschehens nach, der ja – wie bereits diskutiert – nicht nur aus verbal-vokalen Realisierungen besteht, sondern als ganzheitliche Herstellung verstanden werden muss. Die primäre Grundlage der nachfolgenden Analysen bleiben somit die Video- und Audioaufzeichnungen des situativen Vollzugs von betrieblicher Ausbildung.

Hinsichtlich der Verwendung von Siglen orientierte ich mich an den Benennungen/Bezeichnungen der Beteiligten. So siezten die Auszubildenden ihre Ausbilder und bezogen sich untereinander auch auf sie mit Nachnamen (z.B. „Herr Weber“, „Rieß“, „der Offenheim“). Umgekehrt wurden die Auszubildenden von den Ausbildern geduzt. Meist sprachen sich die Auszubildenden mit Spitznamen an (z.B. „Hannes“ anstelle des vollen Namens „Johannes“). Teilweise wurden auch die Auszubildenden von ihren Ausbildern so angesprochen. Für die Erstellung der Transkripte orientierte ich mich am System der Beteiligten. Es war somit das individuelle Verhältnis zwischen den Beteiligten für die Benennung der Siglen entscheidend, nicht ihre institutionelle Rolle. Bei allen Namen handelt es sich um Verfremdungen. Es wurden jedoch Pendants mit ähnlicher Silbenanzahl zu den anonymisierten Namen gesucht.

¹²⁹ Auf eine vollständige Transkription aller Aufzeichnungen habe ich aus zeitlichen Gründen verzichtet (z.B. die in den anderen Ausbildungsgruppen entstanden sind). Bei manchen Situationen erschien die Anfertigung von Verbaltranskripten auch nicht sinnvoll, da beispielsweise die Gruppenmitglieder untereinander nicht durchgängig auf sprachlichen Austausch zur Bewältigung situativer Aufgaben zurückgriffen (z.B. über längere Phasen beim Reinigen von benutzten Maschinen, Montagearbeiten u.ä.).

4 Räumlicher Aufbau der Ausbildungswerkstatt

Dem räumlichen Aufbau der Ausbildungswerkstatt kommt eine relevante Rolle für den dokumentierten Ausbildungsvollzug zu. Wer innerhalb eines Betriebs Ausbildung „macht“, tut dies unweigerlich innerhalb eines physischen, materiell gebauten und gestalteten Raums. Die Ausbildungswerkstatt zeigt sich in diesem Kontext als ein spezifischer Funktionsraum, der für die Herstellung und den Vollzug von betrieblicher Ausbildung eingerichtet sich. Dieser Raum führt damit Implikationen für zwischenmenschliche Interaktion in betrieblichen Ausbildungskontexten mit sich, denn Interaktion zwischen den Ausbildungsbeteiligten ist immer auch Bestandteil des Vollzugs von betrieblicher Ausbildung an sich.

Da die meisten dokumentierten Situationen innerhalb der Ausbildungswerkstatt stattfanden, sollen an dieser Stelle zunächst einige Gründe für eine Auseinandersetzung mit räumlichen Ressourcen aus interaktionsanalytischer Sicht gegeben werden (Kap. 4.1). Davon ausgehend folgt dann eine kurze Darstellung der räumlichen Bedingungen, in denen sich die dokumentierten Ausbildungssituationen größtenteils vollzogen (Kap. 4.2). Der projektbezogene Arbeitsbereich, der für die sechsmonatige Projektarbeit der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr zum Zeitpunkt meiner Feldaufenthalte relevant war, wird dabei gesondert betrachtet (Kap. 4.3). Das Kapitel schließt mit einem kurzen Einblick in den belebten Raum, d.h. in jenen Teil der Ausbildungswerkstatt, welcher für die betriebliche Ausbildung von elektrotechnischen Berufen relevant war (Kap. 4.4). Insgesamt soll dieser Exkurs einem besseren Verständnis der dokumentierten Situationen dienen, denn die Videoaufnahmen zeigen immer nur einen kleinen Ausschnitt aus dem Gesamtraum, in welchem sich der Ausbildungsalltag vollzog.

4.1 Gründe für eine Auseinandersetzung mit räumlichen Aspekten

Architektonische Erscheinungsformen (gebauter, gestalteter und ausgestatteter Raum) sind [...] immer schon Ausdruck und Manifestation gesellschaftlich wie kulturell vermittelter und geprägter Interaktionsorientierung, die Raumnutzen vertrautheitsabhängig im Sinne handlungspraktischer Wissensgrundlagen und als *Benutzbarkeitshinweise* (Hausendorf 2012) zur Verfügung stehen (Hausendorf/Schmitt 2013:3f.).

Betriebliche Ausbildung ohne zwischenmenschliche Interaktion ist kaum denkbar. Hierfür bedarf es spezifischer räumlicher Herrichtungen, welche wesentlich auch spezifische, funktional ausgerichtete Benutzbarkeitsmöglichkeiten und Ressourcen innerhalb eines solchen Raumes eröffnen und ermöglichen. Für den praxisbezogenen Teil von dualer Berufsausbildung richten größere Unternehmen häufig spezielle Räume ein, die ausschließlich für die betriebliche Ausbildung von Nachwuchsfachkräften ausgestattet werden und für diesen Zweck von anderen Unternehmensbereichen separiert sind. Dies ist auch bei dem für mich im Fokus stehenden Unterneh-

men der Fall. Durch die Ausgestaltung solcher Räume gehen mit der Interaktionsarchitektur (Hausendorf/Schmitt 2013) Implikationen für den Vollzug von betrieblicher Ausbildung einher. Die spezielle Bebauung führt auch besondere „Benutzbarkeitshinweise“ (Hausendorf 2012) für die sich in diesem Raum vollziehende zwischenmenschliche Interaktion.

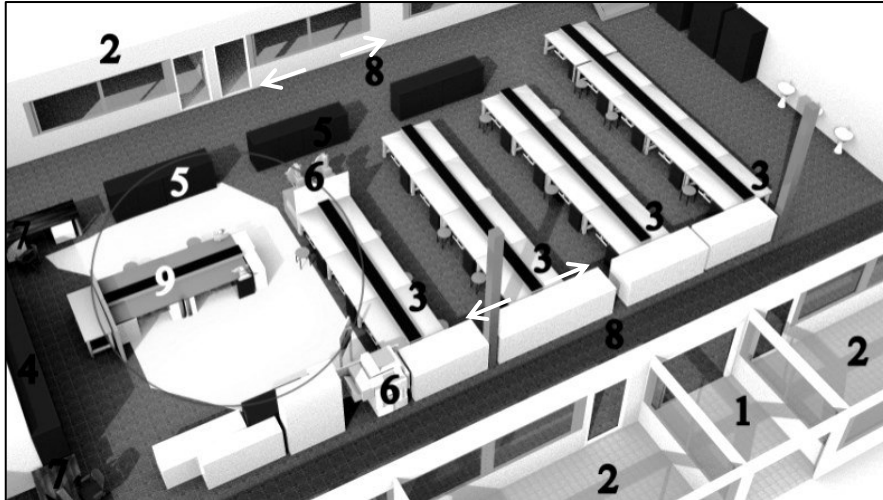
Aus bisheriger Sicht der konversations- und gesprächsanalytischen Forschung ist bei der Auseinandersetzung mit institutioneller Interaktion (nicht nur in betrieblichen Kontexten) der Aspekt der räumlichen Herrichtung oft nur nebensächlich beachtet worden. Entweder wurde allgemein die Bedeutung von Ethnografie und Kontext für institutionelle Interaktion reflektiert (vgl. Drew/Heritage 1992; Duranti/Goodwin 1992; Luff et al. 2000; Arminen 2005; Koester 2006), oder der Aspekt der räumlichen Herrichtung wurde angeschnitten, um sich in computer-/maschinengestützten Arbeitskontexten ausschnittsweise dem verbalen Interaktionsverlauf zu widmen (vgl. Engeström/Middleton 1996; Goodwin 1996; Heath/Luff 2000; Szymanski/Whalen 2011). Eine detaillierte Betrachtung von architektonischen und sozialtopografischen Strukturen als Voraussetzung für die Konstitution von institutionellen Interaktionsräumen (Mondada 2007a, 2012) blieb bisher rar.¹³⁰

Aus interaktionsanalytischer Perspektive darf die Ausbildungswerkstatt jedoch nicht als ein spezifischer Raum missachtet werden. Durchaus kann ein solcher Raum auch „einfach mal so“ als physischer Raum, als räumliche Umgebung oder Kontext „da“ sein kann, während darin interagiert wird – man denke beispielsweise an Pausengespräche o.Ä.. Wesentlich aber führt ein solcher, d.h. als Ausbildungswerkstatt eingerichteter, Raum (gar ein ganzes Gebäude) funktionale und interaktionsrelevante Implikationen mit sich, welche auf die Herstellung und den Vollzug von betrieblicher Ausbildung in elektrotechnischen Berufen einwirken und die auch für eine interaktionsanalytischer Auseinandersetzung mit betrieblicher Ausbildung relevant sind. Eine Besonderheit der hier dokumentierten Ausbildungswerkstatt als Funktionsraum liegt darin, dass diese Räumlichkeiten nicht nur für die Herstellung von betrieblicher Ausbildung hergerichtet ist, sondern dieser Raum auch von hier anwesenden und agierenden Beteiligten in spezifischer Weise situativ mitkonstituiert wird. Die Spezifik eines solchen Raums und seiner Herrichtung stellt somit nicht nur eine interaktionsrelevante Ressource für hier stattfindende betriebliche Ausbildung dar. Auch die Nutzung eines solchen Raums kann Implikationen mit sich bringen, welche die Herausbildung bisher kaum beachteter ausbildungsbezogener Anforderungen fördern können.

¹³⁰ Seit jüngster Zeit findet eine neue Auseinandersetzung mit Raum und räumlichen Aspekten für die Konstitution von sozialer Interaktion verstärkt im Rahmen des UFSP „Sprache und Raum“ (SpuR) der Universität Zürich statt. Eine Übersicht zu dieser neuen Forschungsperspektive bieten Schmitt/Hausendorf (2016) sowie Hausendorf/Schmitt (2018).

4.2 Gesamtaufbau der Ausbildungswerkstatt

Mithilfe einer Zeichnung (Abbildung 3) bekommen wir einen ersten Einblick in den architektonischen Aufbau der Ausbildungswerkstatt. Diese ist funktional auf das ausgerichtet, was im Zentrum von betrieblicher Ausbildung steht: Die Vermittlung und Einübung berufsrelevanter, primär handwerklich-motorischer und handlungspraktischer Fähigkeiten.



(Abb. 3)

Über einen Haupteingang [1] führt der Weg vom Betriebsgelände in das Innere der Ausbildungswerkstatt. Hier findet man sich in einer von zwei Haupthallen wieder. Dieser hier dargestellte Raum, stellt die Ausbildungshalle für Elektroberufe dar. Sie umfasst den halben Innerraum des Gebäudes und zeigt sich als ein über zwei Stockwerke bis zum Dach hin offen gestalteter Raum. Diese Halle gliedert sich in einen mittig gelegenen Hauptraum und in seitlich davon verlaufende Funktionsräume [2]. Diese kleineren Räume umfassen Seminar- und Besprechungsräume, Büroräume der Ausbilder und das Sekretariat des Ausbildungsleiters. Sie sind akustisch durch Trennwände und Türen vom Mittelteil getrennt und verschließbar, doch aufgrund von durchgehenden Fensterfronten und durchsichtigen Türen kann man in den Hauptraum blicken.

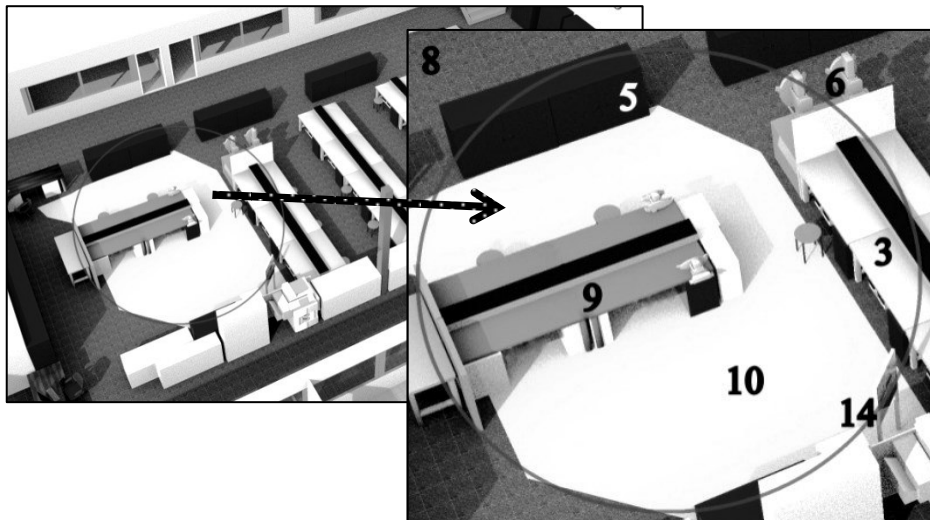
Schauen wir nun genauer auf den offengestalteten Mittelteil. Dieser ist mit sehr unterschiedlichen (Einrichtungs-)Gegenständen ausgestattet. Hier stehen – zumeist in fixierter Form – ausbildungsrelevante Gegenstände und spezielles, für u.a. (industrielle) Elektroberufe relevantes Werkzeug: Werkbänke [3], Material- und Werkzeugschränke [4], Projektschränke [5], spezielle Maschinen [6] und PCs [7]. Das funktionale Mobiliar steht frei im Raum, d.h. erreicht keine der Außen- und Trennwände. Diese inselförmige Gruppierung der Möbel wirkt sich in Form von raumtrennenden Möbelensembles aus, die aus Standhöhe jederzeit einen Überblick über die gesamte Halle ermöglichen. Durch ihre inselförmige Anordnung schaffen sie um sich herum eine Vielzahl von freien, begehbaren Flächen und Durchgängen. Die breitesten Flä-

chen stellen die Zentraldurchgänge [8] dar. Sie verlaufen zwischen den Funktionsräumen und der Haupthalle und können von mehreren Personen gleichzeitig begangen oder bestanden werden. Diese Zentraldurchgänge sind mit anderen begehbaren Bereichen verbunden, sodass fixierte Grundelemente aus verschiedenen Richtungen begangen werden können.

Aufgrund dieses Aufbaus zeigen sich nun folgende Implikationen für hier stattfindende Interaktion: Durch die offene Bauweise, die geringe Höhe der vorhandenen Möblierung und die Anzahl der freien Flächen wird übergreifende, visuelle Wahrnehmung begünstigt, die auch über die Grenzen des Hauptraums hinausreicht. Durch diese Transparenz ergeben sich kaum Rückzugsmöglichkeiten für hier Anwesende. Diese sind innerhalb dieser Halle einer permanenten Sicht- und Hörbarkeit ausgesetzt, ohne selbst wahrnehmen zu können, von wo aus sie von wem wann wahrgenommen werden. Hieraus ergibt sich, dass die Aspekte „Anwesenheit“ und „Wahrnehmungswahrnehmung“ (Hausendorf 2003) für die Betrachtung von hier stattfindender Interaktion reflektiert werden müssen.

4.3 Der projektbezogene Arbeitsbereich

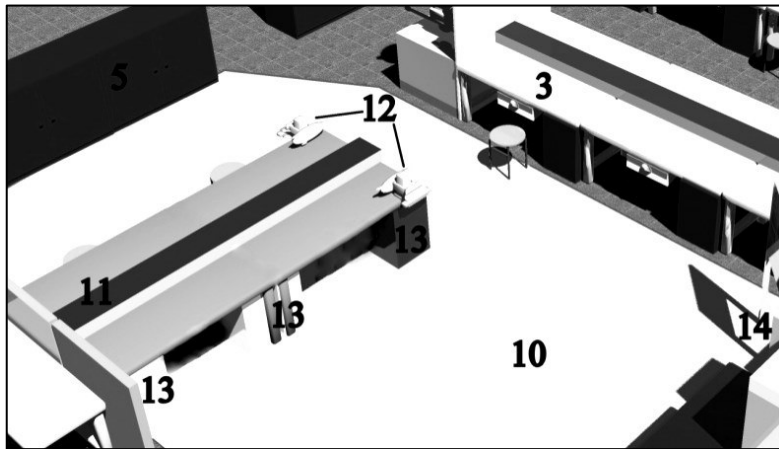
Gehen wir nun auf jenen Arbeitsbereich ein, der in der ersten Zeichnung eingekreist ist. Innerhalb der Haupthalle zeigt sich ein Arbeitsbereich, der sich von den übrigen unterscheidet (vgl. Abbildung 4). Ein Unterschied geht mit der Aufstellung der hier vorhandenen Möbel einher:



(Abb. 4)

Während alle Werkbänke [3] parallel zueinander verlaufen, steht eine Werkbankgruppe [9] im rechten Winkel zu den restlichen. Diese Werkbankgruppe ist das Kernelement eines mobiliaren Ensembles, welches auch die hier verlaufenden Frei-

flächen (hier weiß abgehoben) miteinschließt und sie zu einem Bestandteil des abgegrenzten Arbeitsbereichs macht (vgl. Abbildung 5):



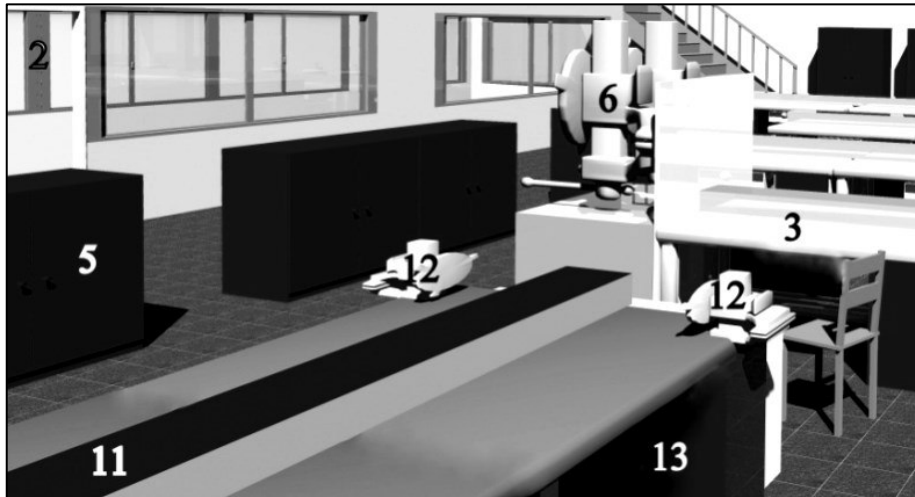
(Abb. 5)

In diesem Arbeitsbereich ermöglicht die zusätzliche Freifläche [10] für mehrere Personen gleichzeitige Bestehbarkeit, Begehbarkeit, (aufgrund weniger Stühle) stehende Verweilbarkeit und erhöhte Sichtbarkeit durch Außenstehende.

So wie hier verschiedene Nutzungsmöglichkeiten begünstigt werden, werden andere Nutzungen durch Bebauungen eingeschränkt: Erstens verläuft in der Mitte der Werkbankgruppe ein fixierter, erhobener Energieversorgungs kanal [11], der die Sicht- und Zugreifbarkeit auf die gegenüberliegende Seite einschränkt. Zweitens sind auf beiden Seiten spiegelverkehrt Schraubstöcke [12] fixiert, die die Benutzung der Arbeitsfläche einschränken. Drittens stehen fixierte Unterbauten [13] unterhalb der Arbeitsfläche, die die Möglichkeit zum Herangehen an die und das Bestehen der Werkbank eingrenzen.

Zum mobiliaren Ensemble dieses Arbeitsbereichs gehören neben der Werkbankgruppe weitere, bereichsabgrenzende Elemente, die sich um die Freifläche herum befinden: Am Freiflächenrand [10] steht eine Metaplanwand [14], auf der projektrelevante Abläufe und Ziele festgehalten sind. Die Projektschränke [5] und anschließende Werkbänke [3] bieten die Möglichkeit als Ablage- und Schreibfläche genutzt und bestanden zu werden. Über die begehbaren Flächen ([8] und [10]) wird die Benutzung der umliegenden Elemente von der Werkbankgruppe aus erleichtert: Die Tür des hier stehenden Projektschranks [5] liegt der Werkbankgruppe zugewandt, die gegenüberliegende Werkbank [3] lässt sich von hier aus mit wenigen Schritten erreichen und die Metaplanwand [14] ist von der Werkbankgruppe aus ablesbar und zugänglich. Wir sehen hier einen Arbeitsbereich, der zwar visuell und akustisch in die offene Struktur des Hauptraums integriert ist, jedoch durch sein spezifisches Arrangement die Nutzung auf einen Kern (der Werkbankgruppe) hin ausrichtet und sich damit von den anderen Arbeitsbereichen separiert.

Um diese Einsicht nun mit der tatsächlichen Herrichtung zu kontrastieren, schauen wir vergleichend auf ein Standbild aus dem Videodokument. Der Kontrast zwischen einer Zeichnung (Abbildung 6) und einem Standbild (Abbildung 7) eröffnet uns einen Einblick in die tatsächliche Komplexität dieses Raums:



(Abb. 6)



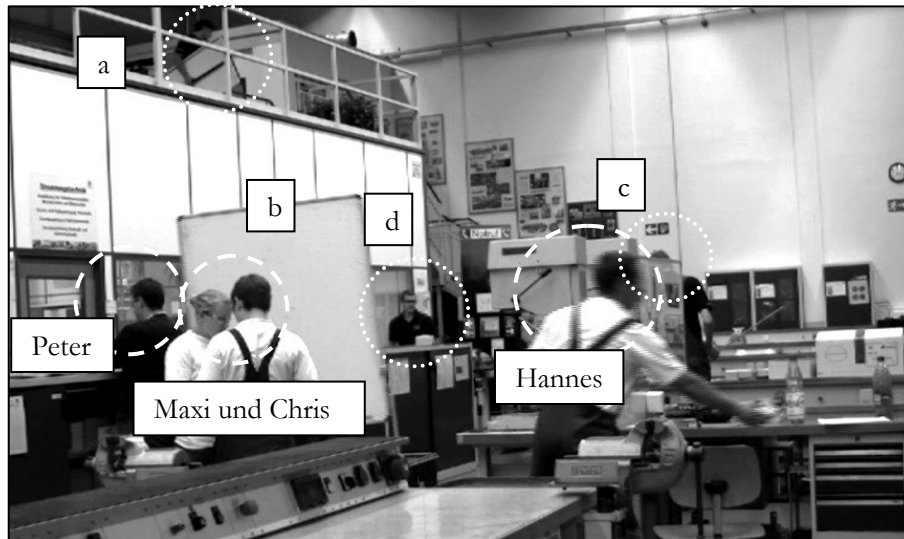
(Abb. 7)

Es wird deutlich, dass die Gestaltung dieses Arbeitsbereichs eine weitaus multiaspektuellere Nutzung erlaubt, als es uns die Zeichnungen nahegelegt haben. Anwesenden wird durch diese Herrichtung ermöglicht, simultan unterschiedlichen Aktivitäten, Orientierungen und Foki innerhalb dieses einen Arbeitsbereichs stehend oder laufend nachgehen zu können.

4.4 Erste Einsichten in den belebten Raum

Wenden wir uns nun dem belebten Raum zu. Mithilfe eines Standbildes wollen wir eine erste Einsicht in die Nutzung des soeben beschriebenen Raums gewinnen, um so einen Einblick in eine prototypische Ausbildungskonstellation zu erhalten.

Das nachfolgende Bild (Abbildung 8) zeigt den zuvor beschriebenen Raumausschnitt innerhalb des Ausbildungsbereichs für Elektroberufe. Man sieht, dass hier mehr Personen anwesend sind und sich diese in unterschiedlicher Weise innerhalb des Raums bewegen bzw. darin aufhalten:



(Abb. 8)

Wir sehen einerseits die für mich im Fokus stehende Ausbildungsgruppe, bestehend aus Peter, Maxi, Chris und Hannes. Zeitgleich mit ihnen nutzen auch andere Auszubildende (im Standbild mit den Bezeichnungen [a] bis [d] versehen) denselben Raum für ihre Ausbildungszwecke.

Das Standbild zeigt: Mitglieder anderer Ausbildungsgruppen durchqueren parallel zu den für mich relevanten Auszubildenden den Hauptraum: Ein Auszubildender steht auf der Empore und trägt ein Flipchart unter seinem Arm [a], eine Metaplanwand wird von jemanden im unteren Teil der Haupthalle zwischen zwei Projektschränken hindurch getragen [b], jemand ist auf eine hintere Werkbank ausgerichtet [c] und einer läuft einen der beiden Zentraldurchgänge entlang [d]. Diese Auszubildenden nutzen den Hauptraum auf weiträumige und multiaspektuelle Weise.

Auch die vier für mich relevanten Auszubildenden nutzen den Raum individuell. Sie sind jedoch kleinräumiger verteilt und bewegen sich innerhalb ihres projektbezogenen Arbeitsbereichs, welcher zuvor anhand der schematischen Zeichnung dargestellt wurde. Das Standbild zeigt, dass anstelle einer wechselseitigen Koordination hier die Orientierung auf unterschiedliche Einzelaktivitäten dominiert. Freie, begehbare Flächen, die der Raum bzw. der projektbezogene Arbeitsbereich bietet, werden durchquert oder bestanden. Bis auf zwei Anwesende (Maxi und Chris), die sich in einer *face-to-face*-Konstellation befinden, folgen Peter und Hannes individuellen Orientierungen: Während Peter den Projektschrank als Ablagefläche nutzt und sich dort auf Papiere fokussiert, legt Hannes Gegenstände auf die gegenüberliegende Werkbank.

Die hier vorbeigetrugene Metaplanwand der anderen Gruppe scheint keine Relevanz für die hier anwesende Ausbildungsgruppe zu besitzen.

Die Standbildbetrachtung zeigt: Der Raum wird parallel von vielen Personen in unterschiedlicher Weise genutzt, ohne dass sie sich dabei in die Quere kommen. In dieser Situation wird der Raum durch individuelle Begehung/Bestehung von Freiflächen durch verschiedene Gruppenmitglieder und zur Manipulation von Gegenständen und Ausrichtung auf unterschiedliche Einzelaktivitäten genutzt.

Das Standbild verdeutlicht, dass die gleichzeitige Anwesenheit mehrerer Gruppen im Raum und die damit zusammenhängende wechselseitiger Sicht- und Hörbarkeit kein Störungspotential für hier stattfindende, gruppeninterne Interaktionen darstellen, sondern zu den konstitutiven Nutzungsbestandteilen der Ausbildungswerkstatt gehören.¹³¹ In dieser offen gestalteten Ausbildungshalle gehen verschiedene Gruppen simultan ihren Aufgaben nach, ohne dass sie akustisch oder visuell voneinander getrennt sind. Durch diesen Umstand müssen sich die hier Anwesenden nicht nur innerhalb ihres Teams, sondern auch wechselseitig mit anderen Teams koordinieren, damit es nicht zu Kollisionen kommt. Trotz dieser gleichzeitigen Raumnutzung und der potentiellen Gefahr von Kollisionen scheinen die unterschiedlichen Ausbildungsgruppen sich untereinander primär so weit zu koordinieren, wie es zur Bearbeitung einer Art von *civil inattention* (Goffman 1963) beiträgt. Diese Einsichten müssen bei der Analyse von hier stattfindender, gruppeninterner Interaktion berücksichtigt werden.

¹³¹ Die von mir dokumentierten Beteiligten halten sich während des betrieblichen Ausbildungsvollzugs so gut wie nie alleine in ausbildungsrelevanten Räumlichkeiten auf. Durch die halböffentliche Struktur, den offenen Aufbau und die permanente Anwesenheit mehrerer Personen kennzeichnen sich die ausbildungsbezogenen Räume im Betrieb und der darin stattfindenden Ausbildungsalltag durch eine hohe Transparenz. Sicht- und Hörbarkeit werden sehr weitreichend ermöglicht. Die permanente gleichzeitige Anwesenheit mehrerer Personen ermöglicht damit immer auch die Möglichkeit, multiple *face engagements* (Goffman 1963) zeitgleich mit verschiedenen Anwesenden mittels unterschiedlicher zur Verfügung stehender Ressourcen eingehen zu können. Neben dem Vollzug von fokussierter Interaktion ist damit implizit immer auch der parallele Vollzug von unfokussierter Interaktion mit anderen Mitbewohnenden möglich.

5 Fallanalysen

5.1 Peter

Die fallanalytische Rekonstruktion der Präsenzfiguren beginnt mit Peter, einem der vier konstitutiven Mitglieder der von mir dokumentierten Ausbildungsgruppe der Mechatroniker im 2. Ausbildungsjahr. Im Nachfolgenden sollen durch die Kontrastierung unterschiedlicher Ausschnitte aus dem Ausbildungsvollzug bei Peter primär jene Verhaltensaspekte rekonstruiert werden, die sich trotz situativer und sozialer (hier im Sinne von „beteiligtenbezogener“) Veränderungen systematisch wiederholen. Das Interesse bei der Herauslösung solcher Verhaltensrekurrenzen liegt dabei darauf, sie als für Peter typische „Präsenzfiguraspekte“ (Schmitt 2008 [1992]:61) zu beschreiben und sie zusammenfassend hinsichtlich ihrer situationsübergreifenden, gemeinsamen „Präsenzmotivierung“ (ebd.:12) zu interpretieren.¹³²

Deshalb wurde für die fallanalytische Rekonstruktion von Peters Präsenzfigur eine Kollektion von fünf Videoausschnitten zusammengestellt, die drei Ausbildungssituationen entnommen sind.¹³³ Bei den Ausschnitten handelt es sich um zwei institutionell eingeleitete Ausbildungssituationen (eine Teambesprechung und eine Einzelprüfung) sowie eine von den Auszubildenden spontan initiierte Fehlerkorrektur.¹³⁴

Auch wenn sich in diesen Fallbeispielen bei allen Beteiligten auffällige Verhaltensphänomene und Beteiligungsweisen zeigen, wollen wir uns doch ausschließlich auf Peter konzentrieren und dabei folgenden Fragen nachgehen:

- a) Hinsichtlich welcher interaktiven Aspekte (als multimodale Herstellung) unterscheidet sich Peter von anderen Interaktionsbeteiligten?
- b) Welche Implikationen für Selbstdarstellung (im Sinne von darstellungsbezogenen Chancen und Risiken) resultieren aus seiner interaktiven Präsenz?
- c) Welche (nicht nur für die Ausbildung relevante) Orientierungen und Relevanzen lassen sich bei diesem Auszubildenden verhaltensbasiert rekonstruieren und auf welche „Präsenzmotivierung“ verweisen sie?

Die Fallanalysen sollen dazu dienen, Peters Verhaltenstypik anhand falltranszendierender Rekurrenzen aufzudecken, welche sich permanent im Ausbildungsvollzug reproduzieren. Steigen wir mit den Videoausschnitten aus dem Kontext einer Arbeitsbesprechung ein, welche zwischen der Ausbildungsgruppe und ihrem Fachaus-

¹³² Dieses Vorgehen wird später auch bei den anderen Auszubildenden angestrebt.

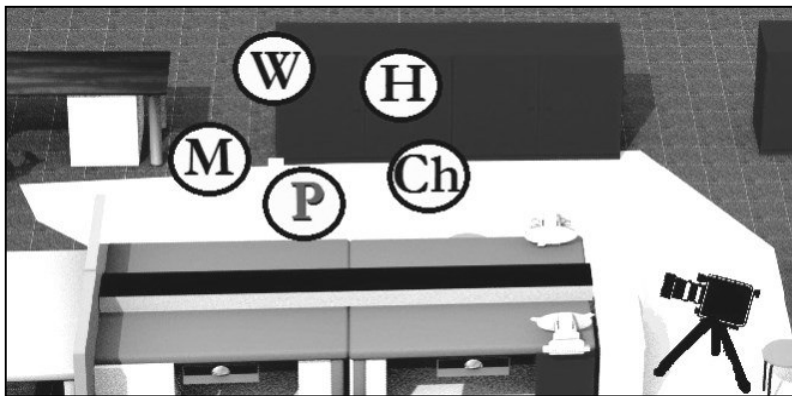
¹³³ Durchaus lernen wir im Kontext dieser Analysen auch die anderen Teammitglieder kennen.

¹³⁴ Die Rekonstruktion der Ausschnitte erfolgt segmental gegliedert, d.h. die Analysen versuchen der Situationsstrukturierung der Beteiligten zu folgen.

bilder stattfindet. Um die situative Spezifik nachzuvollziehen, wenden wir uns zuerst dem Kontext der Gruppensituation zu.¹³⁵

5.1.1 Individuell-reflexive Präsenzaspekte im Teamkontext

Die nachfolgenden drei Videoausschnitte stammen aus einer projektbezogenen Wochenabschlussbesprechung, die durch den Ausbilder eingeleitet wurde. Alle Mitglieder der Ausbildungsgruppe sind anwesend. Die Besprechung findet aus verschiedenen Gründen erst nach Dienstschluss statt. Die nachfolgende Skizze zeigt, wie die Beteiligten an der Vorderseite eines Aktenschanks arrangiert stehen. Dieser befindet sich innerhalb des Teamarbeitsbereichs¹³⁶ (vgl. Abbildung 9):



(Abb. 9)

In der Ausbildungswerkstatt ruht inzwischen die Arbeit: Alle Lichter und Maschinen sind ausgeschaltet und alle anderen Auszubildenden haben die Ausbildungswerkstatt bereits verlassen. Anwesend ist nur noch die sich besprechende Gruppe mit ihrem Fachausbilder. Das nachfolgende Standbild zeigt ihr Arrangement (Abbildung 10):



(Abb. 10)

¹³⁵ Was ausgeschlossen werden soll (d.h. hier und bei den anderen Fällen), ist die Betrachtung der Fallbeispiele ausschließlich unter dem Aspekt der „Einmaligkeit“. Wochenabschlussbesprechungen gehören obligatorisch zum wöchentlichen Bestandteil des betrieblichen Alltags dieser Gruppe.

¹³⁶ Die Beteiligten stehen hier innerhalb jenes projektbezogenen Arbeitsbereichs verankert, welcher in Kap. 4.3 näher beschrieben worden ist.

Im Ausschnitt sehen wir den Ausbilder (Weber) und die Auszubildenden (Peter, Maxi, Chris und Hannes). Um einen Projektschrank herum stehen die Beteiligten in einem kreisähnlichen *vis-à-vis*-Arrangement (Kendon 1990:213) aufeinander ausgerichtet. Während der Ausbilder und Hannes ihre Arme auf dem Projektschrank abgelegt haben und dort körperlich „eigerastet“ (Müller/Bohle 2007) sind, stehen Maxi, Peter und Chris mit angewinkelten oder verschränkten Armen vor dem Projektschrank.

Diese Besprechung steht in einem komplexen Zusammenhang mit der Projektarbeit der Auszubildenden (Erstellung der zu Beginn beschriebenen technischen Anlage). Um den Kontext etwas aufzufächern: Als Gruppenleistung für die bevorstehende Zwischenprüfung (Fachgespräch) hatte die Ausbildungsgruppe den Auftrag, binnen sechs Monate eigenständig ein Projekt nach institutionellen Vorgaben zu planen und auszuarbeiten. Die Bearbeitung des Projekts umfasst neben einer mechanischen Anfertigung und elektrischen Verdrahtung einer technischen Anlage auch die Erstellung einer schriftlichen Projektdokumentation hierzu. Diese umfasst neben einem Haupttext (Verschriftlichung der geleisteten Arbeitsschritte im Umfang von 18 Seiten) auch einen Anhang (zusammengesetzt aus Lasten-/Pflichtenheft, Projektzeitstrahl, Tagesablaufpläne, technische Zeichnungen, elektrische Schaltpläne, Stückzahllisten, relevante Protokolle und Datenblätter in einem Gesamtumfang von 106 Seiten).

Die Fachgespräche der Auszubildenden stehen in weniger als zwei Wochen an und vorab muss die schriftliche Projektdokumentation samt Anhang drei externen Prüfern zur Begutachtung vorgelegt werden, da beide Teile prüfungsrelevant sind. Zum Zeitpunkt des Ausschnitts ist die schriftliche Dokumentation jedoch noch nicht abgeschlossen (letzter Korrekturdurchgang fehlt) und für eine Zusendung an die Prüfer auf postalischem Weg ist es bereits zu spät. Als letzte Möglichkeit bleibt, die fertige Projektdokumentation bis zur Deadline persönlich abzugeben.

Dieser komplexe Sachverhalt deutet vorab schon darauf hin, dass die primäre Klärung mittels verbaler Aushandlung zwischen Auszubildenden und Ausbilder erfolgt. Aufgrund dieser Orientierung der Beteiligten folgt auch die Analyse zu einem wesentlichen Teil der Rekonstruktion ihres verbalen Handelns. Damit ist nicht gemeint, dass andere Ressourcen, auf welche die Beteiligten für ihr Handeln zugreifen, vernachlässigt oder gar ausgeblendet werden sollen. Vielmehr werden sie in der Weise rekonstruiert, wie sie de-facto durch die Beteiligten relevant gesetzt werden.

5.1.1.1 Fallanalyse 1: „isch weiß gar net wie_s funktioniert“

Der erste Videoausschnitt beginnt, als die Besprechung bereits seit ca. 20 Minuten läuft. Bis dahin agierten als verbal aktive Teammitglieder primär Maxi und Hannes. Um einen ersten Einblick in die Szene zu erhalten (Sequenz von ca. 23 Sekunden),

folgt zunächst ein Einblick in das Verbaltranskript, bevor wir uns näher mit den einzelnen Segmenten auseinandersetzen.¹³⁷

087 **Hannes** s_geht uns wirklich grundsätzlich um grafcet
 088 und erst mal um [dokumentation]
 089 **Weber** [ah ja gut]
 090 [aber ich sach mal] [das könnt]
 091 **Peter** [s_grafcet?]
 092 [s_versteh] [isch nisch]
 093 **Weber** [habt ihr den] grafcet
 094 mit mit äh digital?
 095 **Peter** isch weiß gar net wie_s funktioniert
 096 (0.74)
 097 **Maxi** ja
 098 (0.48)
 099 **Peter** <<lachend> ts: >
 100 **Weber** (.) dann: wär das ne super hausaufgabe
 101 (0.99)
 102 **Weber** [ja ne weil]
 103 **Hannes** [wirklich?]
 104 (0.86)
 105 **Weber** das müsst ihr doch wissen
 106 **Peter** isch weiß das es ne (.) abfolge von schritten is
 107 des weiß isch ja
 108 aber mehr weiß isch net
 109 wie man da was: bausteine einsetzt
 110 **Weber** also entweder schickt ihr_s euch
 111 w ähm ähm hascht sie bei digital
 112 (1.22)
 113 **Weber** du hascht digital dabei hascht gesacht
 114 hm oder
 115 **Hannes** digital hat_s niemand

5.1.1.1.1 Rekonstruktion

Segment 1) Etablierung eines Verstehensproblems: Der unmittelbare Kontext

Der Ausschnitt beginnt, als ein Mitglied der Ausbildungsgruppe (Hannes) einen neuen, gruppenbezogenen thematischen Aspekt in die Besprechung einbringt. Zu diesem Zeitpunkt ist er körperlich mit dem Ausbilder interpersonell koordiniert. Hannes' Oberkörper, sein Gesicht und Blick sind auf Weber ausgerichtet.

Als Hannes zu sprechen beginnt, dreht auch Peter seinen Oberkörper sogleich dem Sprechenden Hannes zu [1]^{138,139}:

¹³⁷ Eine Übersicht aller verwendeten Transkriptausschnitte findet sich im Anhang.

¹³⁸ Für diese und alle weiteren eckigen Klammern: Diese beziehen sich auf die Standbilder, um in den Analysen auf sie zu verweisen. Nähere Erläuterungen zu verwendeten Zeichen finden sich im Anhang.



(00:26:46:16)¹⁴⁰

087 Hannes s_geht uns wirklich grundsätzlich um grafcet

Hannes formuliert eine Initiative, mit der er stellvertretend für die Gruppe („uns“) eine neue thematische Relevanz einbringt und sie dem Ausbilder (durch visuelle Adressierung) zur Etablierung anbietet. Hannes thematisiert den Grafcet-Plan, d.h. einen Funktionsplan für die Ablaufsteuerung der erstellten Anlage („grafcet“), der Teil des Dokumentationsanahangs ist und bis dahin im Besprechungsverlauf noch nicht explizit als thematisiert wurde. Durch die rahmende Formulierung „s_geht...um“ und die subjektive Relevanzmarkierung durch die Adverbiale „wirklich“ und „grundsätzlich“ wird der Grafcet-Plan in seiner Relevanz für das gesamte Team („uns“) hochgestuft und dem Ausbilder als neuer thematischer Fokus angeboten.

Bis dahin war Webers Blick Hannes gefolgt. Bevor Hannes jedoch seinen Turn vollendet hat, wendet der Ausbilder nach „grafcet“ seinen Blick aus der Gesprächsformation heraus und atmet tief durch die Nase ein. Währenddessen ist Peter noch immer, fast wie erstarrt, auf Hannes ausgerichtet [2]:



(00:26:48:03)

088 Hannes und erst mal um [dokumentation]

¹³⁹ Unterstreichungen im Transkript beziehen sich auf das dazugehörige Standbild.

¹⁴⁰ Die Zeitangabe in runden Klammern („hh:mm:ss:ff“, d.h. Stunde, Minute, Sekunde, Frame) bzw. jene, die in die Standbilder eingefügt sind (z.B. „mm:ss ‘ff Min.“, d.h. Minute, Sekunde, Frame), bezieht sich auf das jeweilige Standbild der Videoaufnahme. Die Zeitangaben dienen zum einen als Referenz, um zeitliche und körperliche Veränderungen nachvollziehen zu können, die zwischen den Standbildern bzw. den extrahierten Frames liegen.

Dann realisiert Weber eine explizite „Verstehensmanifestation“ (vgl. Deppermann/Schmitt 2008:229), womit er die von Hannes angebotene Relevanz ratifiziert. Weber setzt daraufhin mit einer Expansion fort, aber er vollendet die Intonationsphrase nicht (Z.090). Noch bevor er sein Gegenargument formuliert hat, etabliert sich bereits Peter als konkurrierender Sprecher. Es kommt zu einer längeren sequentiellen Überlappung [3]:



(00:26:48:10)

090 Weber [aber ich sach mal] [das könnt]

091 Peter [s grafcet?]

092 [s_versteh] [isch nisch]

Da Peter körperlich auf Hannes ausgerichtet ist, scheint er womöglich nicht zu antizipieren, dass sich auch Weber mit Hannes koordiniert und dieser gerade auch zu einer Reaktion auf Hannes ansetzt. Weber und Peter können nicht dauerhaft simultan zueinander sprechen, da so eine gegenseitige Verständigung längerfristig gestört wäre. In diesem Fall ist es nicht der Auszubildende, sondern der Ausbilder, der sein Rederecht zurückzieht, indem er seinen Beitrag abbricht (vgl. Z.090). Während Weber seinen Turn abbricht, bleibt Peter weiterhin auf Hannes ausgerichtet (vgl. [3]). Ohne aber auf Weber und die Überlappung zu reagieren, markiert Peter ein Korrekturbedürfnis mit der durch Hannes' eingebrachten Initiative. Da Weber zuerst auf Hannes zu reagieren begann und die beiden zuvor bereits körperlich miteinander koordiniert waren, bleibt Hannes körperlich weiterhin auf Weber ausgerichtet und steht damit für Peter nicht als Adressat zur Verfügung.

Als Peter sich als Sprecher etabliert, scheint er Hannes zu adressieren, da er ihm seinen Oberkörper zudreht. Er etabliert sich über einen *partial repeat*, indem er Hannes' thematischen Aspekt „s_grafcet“ als Echofrage aufgreift, was sich nach Rost-Roth (2006:26) als „Signalisierung eines Wissensdefizits“ verstehen ließe.

Über die steigende Intonation verweist Peters Beitrag („s_grafcet“, Z.091) auf ein „lokales Bedeutungsverstehensproblem“ (Selting 1987:163). Durch seine Ergänzung „s_versteh isch nisch“ zeigt sich in Peters Beitrag ein expliziter Verweis auf individuelles Nicht-Verstehen (vgl. Deppermann/Schmitt 2008:223). Er expliziert jedoch nicht, in welcher Weise für ihn ein Problem mit dem Funktionsplan besteht: Entweder versteht Peter die lokale Relevanzhochstufung dieses einen thematischen Aspekts (als

einer unter potentiell anderen) im aktuellen Besprechungskontext nicht, oder er versteht den Umgang mit dem Funktionsplan in toto nicht.

Als stünden Hannes und Weber nicht aufeinander ausgerichtet, setzt sich Peter über die interpersonelle Koordination der beiden hinweg [4]:



(00:26:50:03)

090 **Weber** [aber ich sach mal] [das könnt]
092 [s versteh] [isch nisch]

Peter etabliert sich hier nicht nur selbstgewählt als Sprecher, sondern drängt sich zudem interpersonell unkoordiniert in eine etablierte Dyade zwischen Hannes und Weber.

Erst nach einer Weile, als Peter bereits spricht, fängt Weber an, zwischen Peter und Hannes hin- und herzuschauen. Er ist der erste, der auf Peter und seine thematische Relevanz reagiert. Dann knüpft Weber nicht an seiner vorherigen, abgebrochenen Initiative neu an, sondern er formuliert eine neue, gruppenbezogene Initiative („*habt ihr den grafcet mit mit äh digital?*“). Er richtet eine Frage in kollektiver Adressierung an die Auszubildenden („*habt ihr?*“), schaut dabei jedoch einige Male zwischen Hannes und Peter hin und her, was auf eine bifokale Adressierung der beiden Auszubildenden hindeutet. Neben Hannes richtet nun auch Peter seinen Oberkörper auf Weber aus. Kurz vor Frageabschluss bleibt Webers Blick dann auf Peter gerichtet. Die Antwort auf seine Frage scheint er nun von Peter und nicht von Hannes einzufordern. Trotzdem bleibt Hannes‘ Oberkörper und Blick weiterhin auf den Ausbilder ausgerichtet [5]:



(00:26:51:05)

093 **Weber** [habt ihr den] grafcet
094 mit mit äh digital?

Weber realisiert eine visuelle Fremdwahl, aber seine verbale Adressierung in 2.Per.Pl. („*habt ihr*“) projiziert, dass gruppenbezogen darauf reagiert werden soll. Auf Peters vorher expliziertes Problem reagiert er nicht.

Segment 2) Bearbeitung des Verstehensproblems: Eröffnung einer ‚side sequence‘

Peter reagiert auf Webers Frage zunächst mit Schulterzucken. Anstatt dessen Frage zu beantworten, formuliert Peter ein Verstehensproblem in 1.Per.Sg.:

095 **Peter** isch weiß gar net wie_s funktioniert
096 (0.74)

Peter reagiert kontrastiv zu Webers Adressierung (vgl. „*habt ihr*“). An dieser Stelle zeigt sich nun eine thematische Asynchronität, die durch zwei Initiativen Peters ausgelöst wurde: „*s_grafcet? s_versteh isch nisch*“ (Z.091f.) und „*isch weiß gar net wie_s funktioniert*“ (Z.095). Peter folgt der thematischen Relevanz, die durch Hannes eingebracht und durch Weber ratifiziert worden ist, aber er leitet davon eine individuelle Relevanz ab und bietet diese nun zur Etablierung an.

Nach einer ersten expliziten Thematisierung von Nicht-Verstehen folgt hier nun eine explizite Bekundung von Nicht-Wissen: Durch die verstärkende Wirkung von „*gar*“, was hier im Sinne von „vollkommen“ oder „absolut“ verstanden werden kann, verdeutlicht Peter (ohne zuvor danach gefragt worden zu sein), dass er über kein Handlungswissen über den prüfungs- und gruppenrelevanten Bestandteil der Projektarbeit verfügt. Durch seine zweite selbstinitiierte Offenbarung präsentiert sich Peter damit unaufgefordert als unzureichend für die unmittelbar bevorstehende Zwischenprüfung vorbereitet. Die von Peter eingebrachte Relevantsetzung von Nicht-Wissen produziert interaktionsstrukturell die Eröffnung einer *insertion/side sequence* im Besprechungsverlauf, in der es nun um die Bearbeitung von Peters selbstbezogenen Relevanzen geht.

Peters Initiative zieht sogleich Reaktionen von Weber und Maxis nach sich [6]:



(00:26:53:11)

096

(0.74)

Es zeigt sich Folgendes: Nachdem Peter ausgesprochen hat und es zu einer kurzen verbalen Pause kommt, schaut Weber sofort über Hannes' Kopf hinweg aus der Gesprächsrunde heraus. Er entzieht damit die Möglichkeit für Blickkontakt mit einem der Beteiligten. Sein Mund öffnet sich leicht, was mimisch auf eine Irritation hindeuten könnte, die sich als Reaktion auf Peter sehen ließe.

Währenddessen hebt Maxi (simultan zu Webers eben beschriebener Reaktion) ihren Blick und schaut starr in Hannes' Richtung. Dann antwortet sie kurz mit „ja“ (Z.097). Ihre Antwort scheint sich auf den Ausbilder und seine vorausgehende Frage zu beziehen. Auf Peter reagiert sie damit nicht (weder verbal noch körperlich). Indem Maxi die vorherige Frage des Ausbilders „*habt ihr den grafet mit mit äb digital?*“ (Z.093f.) beantwortet, knüpft sie an der Weiterbearbeitung der vorausgehenden thematischen Relevanz an.

An dieser Stelle kommt es zu einer Diskrepanz, die Maxis und Peters Beiträge auslösen. Es stehen nun zwei Foki zur Weiterbearbeitung bereit: Maxi bearbeitet das vorausgehende Besprechungsthema weiter und Peter bietet die Eröffnung einer *side sequence* an, bei der es um die Bearbeitung seiner Verstehens- und Wissensprobleme geht.

An dieser Stelle entscheidet der Ausbilder, welcher Fokus weiterbearbeitet wird. Weber geht auf Peter ein und trägt damit zur Eröffnung einer *side sequence* bei. Er beginnt weiterhin körperlich zu reagieren: Er wechselt die Blickrichtung. Sein Blick geht nun zwischen Peter und Chris aus der Gruppenformation heraus. Der zuvor leicht geöffnete Mund weicht nun folgendem mimischen Ausdruck: Weber presst seine Lippen aufeinander, sodass sich ein leichter Schmollmund abzuzeichnen beginnt [7]:



098

(0.48)

Webers Mimik und Blick scheinen auf Peters zuvor expliziertes Nicht-Wissen zu reagieren. Seine heruntergezogenen Mundwinkel deuten an, dass die von Peter eingebrachte Relevanz womöglich nicht den situativen Erwartungen entspricht. Maxis Antwort bleibt unberücksichtigt.

Hannes ist den Koordinierungsaktivitäten zwischen Weber und Peter nicht gefolgt. Sein Blick ist weiterhin ausschließlich auf Weber gerichtet, womit er für Peter und dessen Relevanzen nicht *available* scheint. Auch Maxi scheint zu signalisieren, dass sie für die Bearbeitung von Peters Relevanz nicht zur Verfügung steht. Sie wendet sich körperlich kein einziges Mal Peter zu.

Schauen wir nun wieder auf Peter. Anstatt sein soeben expliziertes ‚Nicht-Wissen‘ zu begründen, beginnt er, sich verstärkt zu bewegen, während Weber nun mimisch auf ihn reagiert. Er verlagert mehrfach sein Gewicht von einem Bein auf das andere und schwankt dabei als einziger hin und her. Dann lacht er kurz auf:

099 **Peter** <<lachend> ts: >

Da Peter von sich aus seine Relevanzen nicht weiter expandiert, setzt Weber (noch immer ins Leere schauend) zu einer Schlussfolgerung an. Dies scheint an Peter adressiert zu sein. Unmittelbar danach wendet Weber den Blick auf Peter:

100 **Weber** (.) dann: wär das ne super hausaufgabe
101 (0.99)

Mit halbgeöffneten Augen blickt Weber zu Peter. Im selben Moment hört Peter sofort auf, sich zu bewegen. Webers Lippen verziehen sich daraufhin zu einem dezenten Grinsen [8]:



101 (0.99)

Peters Darstellung von Nicht-Wissen in einem Kontext, der nicht explizit für eine derartige Darstellung etabliert worden ist, produziert Auffälligkeit und zieht Aufmerksamkeit auf sich, wie sich hier in der Reaktion des Ausbilders zeigt. Webers Äußerung bzw. die Formulierung „*super hausaufgabe*“ impliziert, dass Arbeitsaufgaben zur Nacharbeitung explizit wie in der Schule aufgetragen werden müssen. In dieser Realisierung deutet sich nun etwas wie ein Lehrer-Schüler-Verhältnis an: Wie an einen Schüler, der erwartbare Anforderungen nicht eigenständig erbringt, richtet sich Weber an Peter. Diese Spezifik der Aufgabenbenennung, die sich an die Kategorie „Schüler“ richtet, scheint hier vom betrieblichen Kontext losgelöst, denn hier sollen Auszubildende i.d.R. eigenständig ihren Arbeitsaufgaben nachkommen.

Zudem wird die „*hausaufgabe*“ durch das Adjektiv „*super*“ in spezifischer Weise attribuiert. Es deutet sich ein Modalitätswechsel an, welcher die Lage für Peter verschärft.

Unter den gegebenen Bedingungen lässt sich nun eine umgekehrte, ironische Bedeutung von „*super*“ erahnen. Peters Aufgabe ist eher das Gegenteil von „*super*“: Es ist für Weber „nicht *super*“, dass er kurz vor knapp (im Kontext der Zwischenprüfung) einen Auszubildenden „disziplinieren“ und ihm eine „*hausaufgabe*“ aufgeben muss, die als „gängiges Prüfungswissen“ vorausgesetzt war.

Auf Webers implizite Kritik reagiert neben Peter, der in der Gesprächspause (Z.101) kurz nickt und damit Webers Anmerkung ratifiziert, auch Hannes. Er scheint an dem von Weber eingebrachten Modalitätswechsel anzuknüpfen: Hannes dreht sich Peter zu, zieht seine Augenbrauen hoch, und auf seinem Mund zeichnet sich ein Grinsen ab. Dann fragt er (mit steigender Intonation, also wie erstaunt):



(00:26:57:10)

103 Hannes [wirklich?]

Der bis dahin ausschließlich auf den Ausbilder ausgerichtete Hannes scheint nun durch seine relativ überzogene Mimik (im Vergleich zu vorher) fast frotzelnd auf Peter zu reagieren. Parallel zu seiner visuellen Adressierung, mit der er sich Peter zuwendet, klopft Hannes drei Mal mit dem Kugelschreiber, den er in seiner rechten Hand hält, auf den Aktenschrank, an dem er angelehnt steht. Danach richtet Hannes sich wieder körperlich-blicklich¹⁴¹ auf Weber aus. Hannes' Äußerung („*wirklich?*“; Z.103) wird durch seine überzogene Mimik, die stark steigende Intonation und das dreimalige Klopfen zusätzliche umrahmt. Möglicherweise verweisen diese Ausdrucksressourcen zusammengenommen auf eine multimodal realisierte, ironische Frotzelei: Es ist somit nicht Erstaunen, mit welchem Hannes auf Peter reagiert, sondern eher das Gegenteil. Das dreimalige Klopfen scheint eine implizite Aufforderung an Peter zu unterstreichen, sein hier fehlendes Wissen möglichst schnell nachzuholen.¹⁴²

Ohne jedoch auf Hannes zu reagieren, setzt Weber dann mit seiner Kritik fort. Weiterhin zu Peter schauend expandiert er:

105 Weber das müsst ihr doch wissen

¹⁴¹ Mit „blicklich“, was gewissermaßen als Wortneuschöpfung gesehen werden kann, beziehe ich mich (hier sowie an anderen Stellen in dieser Arbeit) auf Eigenschaften, die den Blick bzw. Veränderungen des Blicks betreffen. Es lässt sich beispielsweise als ein Pendant zum Verhältnis von „körperlich“ und „Körper“ sehen.

¹⁴² Implizit zeigt sich neben einer Fremdpositionierung Peters auch eine implizite Selbstpositionierung von Hannes: Indem er ebenfalls eine Kritik an Peter äußert, scheint sich Hannes damit von Peter zu distanzieren.

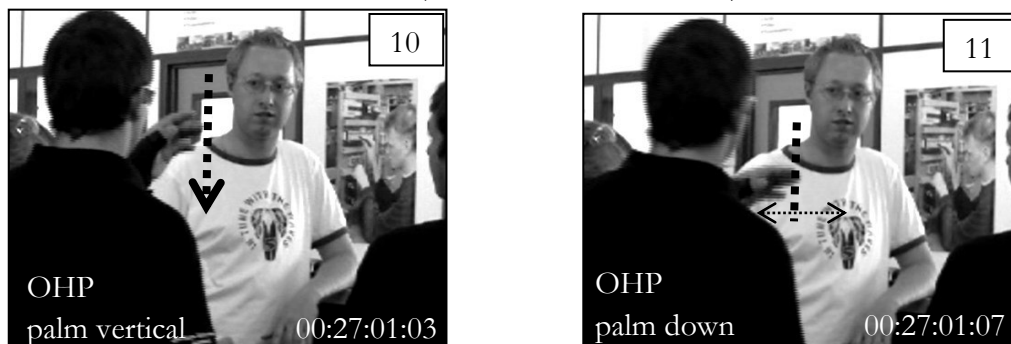
Der Ausbilder verschärft nachdrücklich die Bedeutung des Funktionsplans als thematisch-pragmatische Relevanz, indem er an alle Gruppenmitglieder („*ibr*“) appelliert und auf eine Pflicht („*müss*“) verweist, die als Bestandteil des gemeinsamen, geteilten Wissen unterstellt wird („*doch wissen*“).

Segment 3) Expansion selbstbezogener Relevanzen

Sofort im Anschluss reagiert Peter auf die visuelle Adressierung des Ausbilders. Anstatt die letzte Initiative Webers zu ratifizieren und den Turn wieder abzugeben, setzt Peter zu einer Expansion seiner Relevanzen an. Er greift Webers „Wissensbezug“ auf und leitet dann dazu über, sein Wissen im Umgang mit dem Funktionsplan darzulegen. Selbstbezogen formuliert Peter:

106 **Peter** isch weiß das es ne (.) abfolge von schritten is
107 des weiß isch ja

Während Peter wieder zu sprechen beginnt, stehen alle anderen Teammitglieder wie versteinert da. In Kontrast zu Peters vorheriger Aussage setzt er jetzt zu einer Differenzierung seines Wissens an. Während er auf einen Teilaspekt des Funktionsplans eingeht, hebt er seine linke Hand und verweist gestikulierend auf imaginierte Ebenen, die vertikal zueinander verlaufen (nächste zwei Standbilder):



106 **Peter** isch weiß das es ne (.) abfolge von schritten is

Peter modalisiert parallel zu seiner Äußerung sein hier dargestelltes Wissen (über Schrittabfolgen), indem sich seine Hand – nach Kendon (2004) betrachtet – von *open hand* (*palm vertical*) zu *open hand* (*palm down*) verändert. Vor jeder neuen Veränderung der Handposition verharret seine Hand kurz, als würde er damit die drei Ebenen zueinander in Relationen setzen ([10] und [11]).

Peter bekräftigt, dass er über Wissen verfügt und dass er weiß, wie ein Funktionsplan grob aufgebaut ist. Hier hätte er nun die Möglichkeit, sein Rederecht wieder abzugeben und den Beitrag als Korrektur seines vorherigen Nicht-Wissens stehen zu lassen. Peter setzt dann aber selbstgewählt mit einer weiteren Expansion fort:

108 **Peter** aber mehr weiß isch net
109 wie man da was: bausteine einsetzt

Über die Konjunktion „*aber*“ positioniert er sich nun kontrastiv zu seiner unmittelbar vorausgehenden Aussage: Er verweist darauf, dass sein Nicht-Wissen umfangreicher als sein Wissen ist. Er präsentiert damit eine riskante Selbstdarstellung, denn er gibt damit etwas Negatives über sich preis, wonach nicht gefragt worden ist.

Während dieser Expansion steigt Weber aus seiner Zuhörerrolle aus, die er durch Aufrechterhaltung des Blickkontakts bis dahin mit Peter verdeutlicht hat. Während die anderen Auszubildenden hier noch immer wie versteinert dastehen, wendet sich Weber bei „*bausteine*“ (Z.109) von Peter ab und beginnt unfokussiert ins Leere zu starren. Webers Mundwinkel verziehen sich zudem nach unten [12]:



109 **Peter** wie man da was: bausteine einsetzt

Die körperlich-blicklichen Reaktionen aller Beteiligten deuten darauf hin, dass sie für Peters weitere Expansionen als Zuhörer womöglich nicht mehr *available* sind. Webers Mimik deutet zudem auf eine mimisch realisierte Ablehnung von Peters Äußerung.

Segment 4) Abschluss der *side sequence*

Kurz bevor Peter seine letzte Intonationsphrase beendet, verändert der Ausbilder seine Blickrichtung, schaut in Peters Richtung und öffnet seinen Mund leicht [13]:



109 **Peter** wie man da was: bausteine einsezt

Hier deutet sich ein online-analytisches Beobachten an, was auf ein „Abpassen“ von Peters Redeabschluss hindeuten könnte. Weber lässt Peter damit zwar ausreden, aber er beobachtet ihn, damit er sich unmittelbar nach ihm, an der nächstmöglichen

Übernahmestelle, selbst als Sprecher etablieren kann. Bei der nächsten Gelegenheit etabliert sich Weber dann tatsächlich als Sprecher und trägt dazu bei, Peter weitere Expansionen zu unterbinden. Er setzt zu einer Schlussfolgerung an:

110 **Weber** also entweder schickt ihr_s euch

Weber geht thematisch nicht auf Peters individuelles Problem ein, sondern leitet in eine Schlussfolgerung über, mit der er den Auszubildenden („ihr“) eine Auswahl an nächsten Handlungsschritten ankündigt. An dieser Stelle wird die durch Peter initiierte *side sequence* beendet und der Besprechungsverlauf wird thematisch wieder auf andere Relevanzen gelenkt, die alle Gruppenmitglieder betreffen. Weber setzt zu einer neuen Initiative an und wendet sich dabei körperlich wieder Hannes zu. Zu Hannes blickend formuliert er:

111 **Weber** w ähm ähm hascht sie bei digital

112 (1.22)

Die Besprechung kehrt wieder an den ursprünglichen thematischen Punkt zurück („s_{geht uns wirklich grundsätzlich um grafet}“, Z.87).

5.1.1.1.2 Zusammenführung

5.1.1.1.2.1 Peters Interaktionsverhalten

Führen wir die Einsichten der Fallanalyse zusammen und systematisieren zunächst Peters Interaktionsverhalten. Gehen wir dann im zweiten Schritt den Fragen nach, auf welche Orientierungen aus Peters Interaktionsverhalten geschlossen werden kann und welche Implikationen sich daraus hinsichtlich seiner Selbstdarstellung als Interaktionsbeteiligter und als Auszubildender ergeben.

Aufgrund der situativen Rahmung und der Relevanzen der Beteiligten äußern sich hier einige auffällige Aspekte zumeist auf der verbalen Ebene. Das körperlich-räumliche Verhalten der Beteiligten wird dabei jedoch nicht außer Acht gelassen. In Bezug auf Peter hat die Analyse Folgendes als relevant ausgewiesen:

a) **Gesprächsorganisation**

Peter etabliert sich mehrfach entgegen der etablierten Gesprächsordnung selbstgewählt als Sprecher, wobei seine Initiativen häufig nicht an übergaberelevanten Stellen (im Sinne von *transition relevance places* [TRPs] nach Sacks et al. 1974) einsetzen, sondern eher an unsystematischen Stellen. Eine Folge dieser Selbstetablierungspraxis ist die Überlappung mit anderen Beteiligten, die als etablierte Sprecher agieren. So gerät Peter beispielsweise in verbale Überlappung mit dem Ausbilder, was lokal eine Konkurrenz um Rederecht mit dem statushöheren Weber nach sich zieht. An solchen Stellen wird deutlich, dass sich Peter hinsichtlich der Organisation seines eigenen Verhaltens nicht an der Gesprächsstrukturierung des Ausbilders orientiert. Ungeach-

tet der zunächst noch formalstrukturellen Statusunterschiede folgt Peter in gesprächsorganisatorischer Hinsicht eigenen Relevanzen interaktiver Beteiligung.

b) **Thematisch-pragmatische Relevanzen**

Peters gesprächsorganisatorische Auffälligkeit scheint hinsichtlich seines Umgangs mit thematisch-pragmatischen Relevanzen zu konvergieren. Peter transformiert hier etablierte, teamrelevante thematisch-pragmatische Relevanzen zu individuellen. Diese hält er kontrastiv und (scheinbar) in einer monofokal-reflexiven Orientierung auch eine gewisse Zeit aufrecht. Seine individuellen Orientierungen scheinen in thematisch-pragmatischer Hinsicht nur peripher zu den etablierten Teamrelevanzen zu passen, weil er zumindest den Ausbilder zwingt, sich mit seinen Relevanzen zu beschäftigen. Dies führt dazu, dass es im Besprechungsverlauf zur Etablierung einer *side sequence* kommt, was damit die Besprechung zeitlich, thematisch und auch pragmatisch verzögert und erschwert.

Dies geschieht zu Lasten einer progressiven Weiterführung der Besprechung. Diese ist bereits ohnehin zweifach problematisch gerahmt (einerseits zeitlich durch das Ende der betrieblichen Arbeitszeit und andererseits thematisch durch den fehlenden Abschluss des Gruppenprojekts). Innerhalb dieses Kontextes etabliert sich Peter mit einem alternativen Thema, das nicht zur Bearbeitung der situativen, gruppenbezogenen Ausbildungsrelevanzen beiträgt. Peter nutzt zwar gruppenbezogene thematische Relevanzen, aber eher zur Thematisierung selbstbezogener thematischer Relevanzen, als dass er aktiv zur Bearbeitung der Gruppenrelevanzen beiträgt. So thematisiert Peter – ohne dass es dafür einen etablierten Relevanzrahmen gibt – selbstbezogenes Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen gegenüber dem Ausbilder. Dass damit die Gefahr einer Selbstgefährdung einhergehen könnte, ist offensichtlich, denn Peter positioniert sich dadurch – ohne Not und ohne fremde Aufforderung – in einer negativen, evaluationsrelevanten Weise.

c) **Beziehungskonstitution**

Sowohl die Implikationen seines gesprächsorganisatorischen Verhaltens als auch der Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen sind implikativ für die Angebote, die Peter hinsichtlich der Beziehungskonstitution unterbreitet. Dies gilt zunächst einmal für seine Beziehung zum Ausbilder. Indem Peter etablierte Relevanzen seiner Ausbildungsgruppe zu selbstbezogenen Relevanzen¹⁴³ transformiert, positioniert er sich kontrastiv zu allen andern Beteiligten durch seinen ausschließlichen Selbstbezug. Durch die Abweichung von institutionell auferlegten Situationsanforderungen, die durch den Ausbilder vorgegeben wurden (beispielsweise: mehrfache, explizite Aufforderungen, sich aus einer Gruppenposition heraus am Besprechungsvollzug zu beteiligen), gefährdet er nicht nur die Bearbeitung der Teamrelevanzen. Vielmehr

¹⁴³ Für den Verweis auf „selbstbezogene Relevanzen“ möchte ich im Nachfolgenden auch den Begriff „Individualrelevanz“ verwenden.

dokumentiert er in einem Kontext, der Teamorientierung erwartbar macht bzw. verlangt, eine selbstbezogene Orientierung und positioniert sich dadurch – objektiv betrachtet – selbst als situativ wichtiger als das Team. Dementsprechend erfolgt auch die Fremdpositionierung der Teammitglieder, die mit der Bearbeitung relevanter Anforderungen der Ausbildungsgruppe beschäftigt sind, als situativ relevanzrückgestufte Beteiligte gegenüber Peter und seinen Relevanzen.

d) **Körperliche Orientierung**

Peters körperlich-räumliche Orientierungen dokumentieren die Bearbeitung eigener sozialtopografischer Relevanzen (Hausendorf/Schmitt 2013, Schmitt 2013). Hier deutet sich eine Konvergenz zwischen seinem körperlich-räumlichen und seinem verbalen Verhalten an: Peter fällt im Vergleich zu den übrigen Auszubildenden auf, weil sich in seinem Verhalten individuelle Orientierungen hinsichtlich des Umgangs mit etablierten, gruppenbezogenen Relevanzen manifestieren. Peters körperlich-räumliches Verhalten dokumentiert eine Inkongruenz zur körperlich-interpersonellen Koordination der anderen Beteiligten und deren sozialtopografischen Relevanzen. Indem sich Peter bewegt, nutzt er sozialtopografische Aspekte des Raums, die während des Vollzugs der Besprechung für die Interaktionsbeteiligten nicht als Ressource zur Verfügung stehen: Während alle anderen Gruppenmitglieder auf beiden Beinen stabil verankert stehen, fällt Peters Oszillieren im Raum kontrastiv zu den anderen auf.

Durch das Stehen im Raum und die Abwesenheit von Sitzmöglichkeiten stellen die Beteiligten für den Besprechungsvollzug eine stehende, kreisähnliche Formation her, wie sie nach Kedon (1990) als *facing-formation* (*f-formation*) beschrieben wurde und bei der alle Beteiligten *vis-à-vis* aufeinander ausgerichtet stehen. Das Verhalten aller Interaktionsbeteiligter (außer Peters) dokumentiert die Relevanz von „Stehen“ als etablierte sozialtopografische Spezifik der situativen Raumnutzung. Das zueinander gedrehte, aufeinander ausgerichtete Stehen unterstützt eine wechselseitige Koordination und Kooperation der Beteiligten, um den Besprechungsvollzug und die darin enthaltenen Relevanzen gemeinsam zu bearbeiten. Während sich diese Orientierung im körperlich-räumliche Verhalten des Ausbilders und wesentlich auch bei Maxi und Hannes manifestiert, zeigt Peter ein alternatives Verhalten.

Das körperliche Verhalten eines verbal abstinenter Beteiligten kann Aufschluss darüber geben, worauf er sich orientiert, wem er folgt und mit wem er sich koordiniert, während andere Beteiligte verbal aktiv sind. Peters intrapersonelle Koordination von Körper- und Kopfdrehung dokumentiert (unmittelbar bevor er sich als Sprecher etabliert), dass er sich inkongruent zur interpersonellen körperlichen Koordination der verbal aktiven Beteiligten verhält. Er übergeht damit die visuelle Koordination zwischen Ausbilder und den verbal aktiven Auszubildenden. Indem Peter sich so positioniert, als stünde er nicht in einer Mehrpersoneninteraktion, zeigt sich, dass er hier primär individuellen körperlichen Relevanzen zu folgen scheint.

Nimmt man alle diese Aspekte zusammen, lässt sich schließen: Peter scheint sich trotz Gruppensituation primär als ein individuell Beteiligter zu positionieren, der sich hier nicht in der für die teambasierte Ausbildung relevanten Beziehung zu den übrigen Gruppenmitgliedern darstellt. Es entsteht der Eindruck, Peter beteilige sich an der Besprechung relativ unabhängig von seinem objektiven Status als Teammitglied, dessen Gruppe mit in der Situation anwesend ist.

5.1.1.1.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Betrachtet man Peters Verhalten hinsichtlich seiner Implikationen für Selbstdarstellung, zeigen sich zwei Aspekte, die zunächst analytisch getrennt voneinander zu betrachten sind.

Der erste Aspekt bezieht sich darauf, wie sich Peter als Interaktionsteilnehmer an der Konstitution der Besprechung beteiligt. Unabhängig davon, ob es sich hier um eine Ausbildungssituation handelt, erfordert der Vollzug von Besprechungen allgemein, dass die Beteiligten (vor allem dann, wenn es etablierte Teamstrukturen gibt) primär verbalbasierte, gattungsspezifische Konstitutionsanforderungen gemeinsam bearbeiten. Peter scheint hier jedoch einer eigenen gattungsspezifischen Orientierung zu folgen, die sich nicht mit der der anderen Beteiligten deckt – weder mit der des Ausbilders, noch mit der der anderen Teammitglieder. Unabhängig von etablierten Gesprächsstrukturen, thematisch-pragmatischen Relevanzen, körperlich-räumlichen Orientierungen und bestehenden Statusunterschieden scheint sich Peter den anderen Beteiligten eher aufzudrängen. Er dokumentiert damit eine weitgehende Inkongruenz der Relevanzen und Nichtidentität der Perspektiven, womit zentrale „Idealisierungen“ als wichtige Voraussetzung für die Konstitution sozialer Interaktion (vgl. Schütz/Luckmann 2003) nicht erfüllt sind.

Der zweite Aspekt bezieht sich auf Peters Orientierung hinsichtlich der übergeordneten Ausbildungsanforderungen, die konkret in diesem Besprechungsabschnitt zu bearbeiten sind. Hier richtet sich die Perspektive auf Peters faktische Selbstkonzeption als Auszubildender, der sich in kategoriengebundener Weise an der Konstitution einer spezifischen Ausbildungssituation beteiligt. Durch die strukturelle Anforderung, sich als Auszubildender eines Teams am Besprechungsvollzug zu beteiligen, bei dem alle Mitglieder anwesend sind, ergeben sich spezifische situative Aufgaben für jedes einzelne Teammitglied. In der Art und Weise, in der Peter sich zu diesen Anforderungen verhält, liegt die Basis seiner Selbstpräsentation als Auszubildender seines Teams.

Die betriebliche Perspektive „Ausbildung im Team“ wird vom Ausbilder in unterschiedlicher Weise thematisiert und verkörpert:

- a) Er verdeutlicht durch seine Positionierung, seine Positur und koordinative Orientierung die Qualität der Besprechung als Gruppensituation,

- b) er realisiert ausschließlich explizite, gruppenbezogene Adressierungen und
- c) er thematisiert – selbstinitiiert – ausschließlich gruppenbezogene Relevanzen.

Es war ein wesentlicher Aspekt der Analyse zu rekonstruieren, in welcher Weise und wie weitgehend sich die Auszubildenden an dieser grundlegenden Gruppenstruktur und an der Bearbeitung teamrelevanter Anforderung orientierten. Aus den bei der Bearbeitung eingesetzten Verfahren lassen sich nun Rückschlüsse ableiten.

Die zurückliegende Analyse hat gezeigt, dass Peter im Gegensatz zu den anderen verbal aktiven Beteiligten sowohl gesprächsorganisatorisch, thematisch-pragmatisch sowie beziehungskonstitutiv relativ „losgelöst“ interaktiv präsent ist. Aufgrund des ausbildungsstrukturellen Rahmens, der ihn zum Mitglied eines Ausbildungsteams macht, resultieren aus seinem Verhalten neben Implikationen für seine eigene Selbstpositionierung auch Implikationen für die sich daraus ableitende Fremdpositionierung des Ausbilders und der anderen Mitglieder des Teams.

Führen wir uns diesbezüglich noch einmal den Gesamtzusammenhang der Besprechung vor Augen: Stellvertretend durch ein Mitglied der Ausbildungsgruppe (Hannes) wird die Gruppenposition gegenüber dem Ausbilder vertreten. Dabei wird ein thematischer Aspekt der Gruppenarbeit in seiner Relevanz für das gesamte Team hochgestuft. Derselbe thematische Aspekt wird dann durch ein anderes Gruppenmitglied (Peter) aufgegriffen, aber – im Gegensatz zur ersten Gruppendarstellung – nun als problematisch markiert. Dies produziert eine Diskrepanz in der Gruppendarstellung. Die Gruppenposition wird gegenüber dem Ausbilder nicht als konsistent, sondern als konkurrent vertreten, was zur Belastung einer positiven Selbstpräsentation der Gruppe und letztlich auch der einzelnen Gruppenmitglieder führt.

Peter scheint sich damit als ein Auszubildender zu zeigen, der sich mit einem eigenen gesprächsorganisatorischen Rhythmus, einer individuellen Orientierung an thematisch-pragmatischen Relevanzen und einer von der Gruppe abgekoppelten Selbstpositionierung präsentiert. Zudem beteiligt er sich nicht an der Bearbeitung von Teamrelevanzen. Durch seine individuell-reflexive Präsenz produziert Peter im Rahmen der ausbildungsstrukturellen Vorgaben eine Selbstdarstellung, die in unterschiedlicher Weise spezifisch ist und folgende Implikationen aufweist:

Neben dem Fehlen einer Orientierung an Teamrelevanzen und der Unterlassung einer Beteiligung an teambezogenen Anforderungen negiert er ungefragt das spezifische Fachwissen, welches in diesem Abschnitt die thematisch-pragmatische Grundlage der Besprechung bildet, und rückt dadurch ohne Not sein Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen in den Vordergrund. Er präsentiert sich eigeninitiativ als Auszubildender, der explizit darauf verweist, dass er unvorbereitet am Besprechungsvollzug teilnimmt und damit den Gruppenerwartungen und den Erwartungen des Ausbilders hinsichtlich der bevorstehenden Zwischenprüfung nicht entspricht. Diese deutet auf das Fehlen einer – aus Teamperspektive und aus Ausbilderperspektive – Situations-

sensitivität, bei der Interaktionskonstitution und der Selbstpräsentation individuelle Orientierungen hinter Orientierungen des Teams zu stellen.

Dieses individuell-reflexive Verhalten von Peter ist Gegenstand von „*account*-ähnlichen“ Aktivitäten der anderen Anwesenden und lässt sich dadurch als situative „intersubjektive Realität“¹⁴⁴ oder als „Reziprozität“ (im Sinne von Berger/Luckmann 1969:31ff.) beschreiben. Aus der Perspektive des Teams wird durch sein Verhalten die zuvor etablierte und explizierte Gruppenposition diskreditiert, da das Team dem Ausbilder gegenüber als widersprüchlich und uneinig auftritt.

Auf Peters Verhalten reagieren die anderen Gruppenmitglieder mit körperlicher und verbaler Distanzierung. Der Ausbilder bringt ausschließlich Peter mit der Kategorie „Schüler“ in Verbindung, dem man explizit Hausaufgaben aufgeben muss. Vor allem Letzteres ist ein deutlicher *account* für negative Implikationen, die mit Peters Selbstdarstellung als Auszubildender eines Teams einhergehen. Denn das ist es, worum es in Situationen der Außendarstellung (d.h. bei Anwesenheit relevanter Vertreter des Ausbildungsbetriebs) primär geht: sich nicht als Einzelperson, sondern als Mitglied seiner Ausbildungsgruppe, deren Ko-Präsenz im eigenen Verhalten adäquaten Ausdruck finden sollte, am Besprechungsvollzug zu beteiligen und zu positionieren.

Gehen wir mit diesen Einsichten zu Peters Verhaltensspezifik zum nächsten Fall über und setzen uns mit einem weiteren Ausschnitt des gleichen Besprechungskontextes auseinander. Es wird dabei zu klären sein, inwiefern sich in Peters Verhalten bereits rekonstruierte Merkmale wiederholen, d.h. als Rekurrenzen sichtbar werden.

5.1.1.2 Fallanalyse 2: „anhang auch?“ „nein.“

Der nächste Videoausschnitt liegt ca. 2 Minuten vor dem ersten Ausschnitt, mit dem wir uns in der ersten Fallanalyse auseinandergesetzt haben. Hier, unmittelbar vor Ausschnittbeginn, bespricht die Gruppe eine individuelle thematische Relevanz, die von Hannes eingebracht wurde: Er erzählt, wie er in der Projektdokumentation einer konkurrierenden Ausbildungsgruppe nachträglich Fehler gefunden hat, obwohl das abgeschlossene Projekt bereits an die Gutachter verschickt worden war.¹⁴⁵ Die Relevanz einer möglichen Fehlersuche greift Weber als thematische Relevanz auf und transformiert daraus eine gruppenbezogene Relevanz, was sich daraufhin auch auf Peter auswirkt. Steigen wir an dieser Stelle in die Fallrekonstruktion ein.

¹⁴⁴ Siehe hierzu weiterführend Schütz (1962, 1964 sowie 1974 [1932]).

¹⁴⁵ Mit diesem Ausschnitt wollen wir uns nachfolgend noch näher auseinandersetzen. Siehe hierzu Kapitel 5.2.2.

5.1.1.2.1 Rekonstruktion

Segment 1) Etablierung einer Gruppenrelevanz durch den Ausbilder

008 **Weber** [frage]
 009 **Hannes** [zu spät]
 010 **Weber** [habt ihr] habt ihr alle
 011 [dokumentation] zum gegenlesen mit na mit heim
 genommen
 012 **Peter** [(s war am montag)]

Über eine Projektion („*frage*“) kündigt Weber eine konditionelle Relevanz für alle Auszubildenden an. Als Weber zu sprechen beginnt, befinden sich Peter und Hannes noch in nachlaufender Bearbeitung des vorherigen Themas (vgl. Z.009 und Z.012).¹⁴⁶ Weber richtet seine Frage an das gesamte Team („*ihr alle*“). Dem situativen Kontext geschuldet bezieht sich die Semantik der Frage „*habt ihr... mit heim genommen*“ auf eine Handlung, die zum Besprechungszeitpunkt noch nicht vorliegt: Keiner der Auszubildenden hat die erfragten Unterlagen bisher mitnehmen können, d.h. diese können erst mitgenommen werden, wenn man das Betriebsgelände verlassen wird. Diese Formulierung bezieht sich in diesem Kontext eher auf den Zustand der Unterlagen „eingepackt und bereit, „*mit heim genommen*“ zu werden“. Mit dieser Formulierung gehen Implikationen für die Auszubildenden einher: Es handelt sich nicht nur um eine Frage, die bejaht oder verneint werden könnte. Webers Formulierung impliziert, dass vorab bereits von einer Aufgabenerfüllung ausgegangen wird, wofür der Ausbilder nur noch die explizite Zustimmung konditionell einfordert. Würde der Ausbilder davon ausgehen, dass die Gruppe fehlerfrei gearbeitet hat, wäre eine prüfende Nachfrage bezüglich des Gegenlesens nicht nötig.

Während Weber seine Frage zu formulieren beginnt, hebt er seine rechte Hand in die Mitte der Formation und spreizt bei „*ihr alle*“ seinen Daumen von der losen Hand ab. Sein Blick ist währenddessen in seinen eigenen Nahbereich gerichtet. Durch Synchronisierung von Verbalität, Gestikulation und Blickverhalten richtet er alle vier Auszubildenden gleichzeitig auf die neue thematische Relevanz aus. Er projiziert gestikulatorisch, dass dies die erste von mehreren „Abcheck“-Fragen ist. Kurz vor Frageabschluss wechselt sein Blick dann auf Chris, was auf eine visuelle Adressierung hindeutet, in Stellvertretung für die Gruppe zu antworten [14]:

¹⁴⁶ Eine nähere Auseinandersetzung mit diesem Abschnitt findet sich in Kapitel 5.2.1.1.



(00:25:45:06)

Zeitgleich bejahen Chris und Maxi die Frage übereinstimmend:

013 **Maxi** [ja]

014 **Chris** [ja]

015 (0.55)

Dann schaut Weber zu Maxi [15] und geht zur zweiten Frage über. Durch sein Weitergehen wird die vorherige Antwort akzeptiert und implizit als „konditionell erfüllt“ ratifiziert. Dann stellt der Ausbilder die nächste Frage:

016 **Weber** anhang auch?

Er spreizt dabei zum Daumen nun auch den Zeigefinger ab und zieht seine rechte Augenbraue hoch. Das Abspreizen seines Zeigefingers verweist auf eine gestikulato-
rische Realisierung einer Listenstruktur. Das Hochziehen seiner Braue impliziert eine Relevanzhochstufung und Aufmerksamkeitslenkung auf den „*anhang*“.



(00:25:46:06)

Segment 2) Negation der Gruppenrelevanz durch Peter

Ohne explizit adressiert worden zu sein, negiert Peter die Frage schnell mit:

→ 017 **Peter** (.) nein

018 (1.18)

Sofort schaut Weber auf Peter und sieht ihn regungslos mit weitgeöffneten Augen für mehrere Sekunden an [16]. Webers körperliches Verhalten verweist auf eine mi-
schisch realisierte „Problemmanifestation“¹⁴⁷:

¹⁴⁷ Im Vergleich mit den prosodischen Markern nach Selting (1995:298f.) zeigt sich das hier realisierte, körperliche Verhalten des Ausbilders (Erstarren, hochgezogene Brauen, weitgeöffnete Augen) in



(00:25:47:10)

Als hätte Peter die Frage nicht beantwortet, reagiert währenddessen auch Maxi, jedoch in einer zu Peter widersprüchlichen Weise:

019 **Maxi** ja
 020 (-) hh°
 021 (0.7)

Maxis Reaktion impliziert Distanzierung zu Peter bzw. die Erwartungserfüllung des Ausbilders. Diesmal reagiert Weber jedoch nicht auf Maxi, sondern verharnt weiterhin in seiner Blickorientierung auf Peter. An dieser Stelle spaltet sich der Gruppenkonsens. Während Maxis Position unberücksichtigt bleibt, wird Peters Antwort problematisiert.

Segment 3) Eröffnung einer *side sequence*: Problemfokussierung

Der Ausbilder wechselt den thematischen Rahmen und richtet sich nun exklusiv auf Peter aus. Während es bis dahin noch um eine gruppenbezogene thematische Relevanz ging, wird nun ausschließlich die von Peter eingebrachte Erwartungsabweichung thematisiert. Etwa 5 Sekunden bleibt Webers Blick auf Peter fixiert: Peter steht nun aufgrund des von ihm produzierten Erwartungsproblems unter Reaktionspflicht. Dann beginnt Peter seinen Kopf zu Maxi zu drehen, als weiche er dem auffordernden Blick des Ausbilders aus [17]. Durch die Kopfdrehung bietet Peter einen visuellen Adressatenwechsel an Maxi an, was sich als visuelles Pendant zum *passing* nach Jefferson/Schenkein (1978) sehen ließe.

abgeleiteter Weise als mimischer Marker zur Bekundung von Erstaunen. Diese mimisch realisierte Problemmanifestation deutet auf „die Signalisierung eines Widerspruchs zu den Erwartungen des Fragenden“ (ebd.:299), wobei hier „des Fragenden“ verallgemeinernd durch ‚des Reagierenden‘ zu ersetzen ist.



Weber folgt Peters Kopfdrehung und schaut für einen kurzen Augenblick zu Maxi [18]. Diese schaut jedoch auf den Boden und steht somit für eine Fremdwahl nicht zur Verfügung, im Sinne von *let it pass* (Schmitt 2004:67). Sofort fixiert Weber wieder Peter [19], was sich so verstehen lässt, dass er die Reaktionspflicht für Peter weiter aufrechterhält. Die implizit eingeforderte Erläuterung bleibt jedoch aus: Peter reagiert weder auf das Erwartungsproblem noch auf die visuelle Adressierung des Ausbilders. Dann fragt Weber explizit nach:

022 **Weber** warum [net]

Er etabliert explizit für Peter eine neue konditionelle Relevanz und leitet damit in eine Problematisierung des Erwartungsbruchs über. Webers vorherige Aufzählungsgeste [20] verändert sich zu einer Zeigegeste [21]:



Die neue konditionelle Relevanz wird jetzt visuell und gestikulatorisch ausschließlich für Peter etabliert. Dann etabliert sich Hannes als Sprecher und gerät mit Weber in Überlappung:

023 **Hannes** [ja]
 024 für deinen dad
 025 (0.55)

Für Peter ergibt sich dadurch ein kurzer Augenblick mit Ablenkungspotential. Hannes realisiert eine kurze Ergänzung zu Maxis vorheriger Antwort (vgl. Z.019), woraufhin Weber kurz mit einem leichten Grinsen zu ihm schaut [22]:



Doch an diese Initiative wird nicht angeschlossen. Weber richtet den Blick sofort wieder auf Peter, während sein Lächeln verschwindet [23]. Hier zeigt sich, dass die Reaktionsverpflichtung trotz Hannes' Anmerkung noch immer für Peter aufrechterhalten wird. Doch anstatt hier die konditionell eingeforderte Begründung zu geben, wiederholt Peter Webers Initiative als Echofrage:

→ 026 **Peter** warum net
027 (0.91)

Während Peter die Frage wiederholt [24], beginnt er seinen Kopf nach rechts zu Chris zu drehen, woraufhin auch Chris seinen Kopf leicht zu Peter wendet [25]:



Während sich Chris jedoch sofort wieder zurück auf Weber ausrichtet [26], dreht Peter dagegen seinen Oberkörper weiter zu Chris hin und verweilt kurz in dieser Positur [27]. Peters Verhalten verweist auf folgende Implikationen: Über seine Körperdrehung in Kombination mit der Echofrage „*warum net*“ wendet sich Peter an Chris und unterbreitet nun ihm ein *passing*-Angebot. Wie bei Maxi zuvor lässt sich hier ein Versuch erkennen, die Reaktionsverpflichtung an einen anderen Auszubildenden weiterzuleiten. Doch – wie Maxi zuvor auch – nimmt Chris Peters Angebot nicht an. Weber, der dieser Aushandlung zwischen Chris und Peter durch Wechsel der Blickrichtung gefolgt ist, kommentiert die ungenutzten Erklärungschancen schulterzuckend mit:

028 **Weber** [ah ja]

Währenddessen fixiert sein Blick Peter.

Segment 4) Reetablierung der Gruppenrelevanz

Die Situation scheint ohne eine adäquate Begründung Peters wie festgefahren. An Peters Stelle springt Maxi ein und erfüllt selbstgewählt die konditionelle Relevanz:

029 **Maxi** [weil]
 030 wir den nich ausgedruckt ham
 031 (0.66)

Statt Maxis Begründung zu ratifizieren, setzt Weber sofort zu einer Reformulierung der vorherigen Frage an. Sein Blick ist noch immer auf Peter gerichtet:

032 **Weber** [habt ihr den habt ihr die digital dabei]
 033 **Peter** [ts: die die wern da schon aggressiv]
 034 die im büro

Indem Peter Maxis vorherige Antwort durch Detaillierungen ergänzt und die Verantwortung auf eine andere Instanz („*die im büro*“, Z.033) überträgt, gerät er in Überlappung mit Weber. Dieser übergeht jedoch Peters Hinweis und setzt seine Frage „forcierend“ (Kallmeyer/Schmitt 1996) durch sofortige Wiederholung durch:

035 **Weber** (.) habt ihr den digital dabei
 036 (1.26)

Weber neigt dabei seinen Kopf leicht in den Nacken. Während er die Frage wiederholt, schließt er seine Augen und zieht dabei die Augenbrauen hoch. Hierin kann man eine mimische Verdeutlichung im Sinne von „Mund halten – jetzt rede ich!“ sehen, wobei es fraglos ist, dass diese Verdeutlichung primär Peter gilt [28]:



(00:25:57:14)

Bei Abschluss der Frage öffnet er die Augen und fixiert wieder Peter, wobei sich nun seine Nasenflügel etwas weiten. Mit Webers Verhalten gehen Implikationen für Peter einher: Die konditionelle Relevanz wird für ihn exklusiv hochgestuft und über Webers Mimik offenkundig verdeutlicht.

Segment 5) Erneute Negation der Gruppenrelevanz: Vorgehen im Duett

Während dieser Zuspitzung beginnt Peter, sich verstärkt zu bewegen: Er schaut in Webers Richtung und verlagert mehrfach sein Gewicht von einem Bein auf das ande-

re. Dann schüttelt er kurz den Kopf, während Chris selbstgewählt die Frage explizit verneint:

037 **Chris** <<unterdrückt lachend> nein >
038 **Peter** ?hm_?hm

Nun ist neben Peter auch Chris in den erhöhten Wahrnehmungsfokus des Ausbilders gerückt. Mit eingefrorenem Gesicht schaut Weber sofort zu Chris (vgl. [29] bis [32]) und setzt mimisch und prosodisch markiert zur nächsten forcierenden Nachfrage an. Dabei neigt er seinen Kopf nach vorne und zieht seine Schultern leicht hoch:

039 **Weber** (.) warum net
040 (3.64)

Auf Webers Nachfrage folgt eine verbale Pause (Z.40ff.). In dieser ereignen sich folgende Reaktionen:



Zuerst blickt Weber regungslos zu Chris [29], woraufhin auch Peter den Kopf zu Chris dreht [30]. Dann zuckt zuerst Chris [31] und daraufhin Peter mit den Achseln [32], ohne dass er jedoch von Weber angesehen wird. Durch das Achselzucken scheinen beide Auszubildende ihre Unfähigkeit oder auch ihre Gleichgültigkeit auszudrücken, dem Ausbilder eine explizite Begründung zu geben.¹⁴⁸

Auf das Schulterzucken reagiert Weber mimisch, indem er seine Lippen aufeinanderpresst und seine Mundwinkel nach unten zieht. Dabei rückt er seinen Kopf in den Nacken und dreht ihn aus der Gesprächsrunde heraus und presst noch stärker die Lippen zusammen [33]:



¹⁴⁸ Kendon (2004:265) verweist beim Achselzucken („raising of the shoulders in a ‘shrug’“) auf folgende Bedeutung dieser Geste: „when a speaker asks a question for which there can be no answer, when a response is being given to a situation which cannot be helped or for which no solution can be offered, or when something is being expressed that is ‘obvious’, that is to say, something that is redundant and about which nothing further can be said“. Da hier weder Peter noch Chris eine Begründung für ihre Nichtmitnahme einbringen, deutet sich auch hier an, dass es aus ihrer Sicht nichts mehr zu sagen gibt.

Wenige Atemzüge später dreht Weber sich wieder zu Chris und Peter um und bringt dann ein gekeuchtes Lachen hervor (vgl. [34]), während er in Richtung Chris schaut:

041 **Weber** ((gekeuchtes lachen))
 042 (0.75)

Diese Reaktion verweist auf ein kommentierendes Lachen des Ausbilders, was sich auch als Ausdruck seiner Fassungslosigkeit verstehen lässt.

5.1.1.2.2 Zusammenführung

Ziehen wir an dieser Stelle ein Zwischenfazit und wenden uns den Auffälligkeiten in diesem Besprechungsabschnitt zu, die mit Peters Interaktionsverhalten einhergehen. Mit welchen Implikationen diese interaktive Präsenz für Peters Selbstdarstellung verbunden ist, wollen wir im zweiten Abschnitt beleuchten.

5.1.1.2.2.1 Peters Interaktionsverhalten

Die Fallanalyse hat gezeigt, dass in Peters Verhalten vergleichbare Auffälligkeiten wie im ersten Fallbeispiel zum Ausdruck kommen. Erneut hingen diese wesentlich mit dem verbalen Verhalten zusammen und zeigten sich hinsichtlich der Aspekte a) Gesprächsorganisation, b) Themenorganisation und c) Beziehungskonstitution. Die Fallanalyse hat darüber hinaus folgende interaktionskonstitutive Aspekte in Peters Präsenz als relevant herausgestellt: d) Umgang mit Interaktionsmodalisierung und e) Blickverhalten und körperliche Positionierung. Gehen wir nun näher auf die einzelnen Punkte ein:

a) **Gesprächsorganisation**

Die Analyse hat zwei gesprächsorganisatorische Besonderheiten in Peters Verhalten deutlich gemacht. Zum einen bringt sich Peter – wie im vorherigen Fallbeispiel – entgegen der etablierten Gesprächsorganisation durch Selbstwahl ein. Im Unterschied zum vorherigen Fall erfolgt seine Selbstwahl als Sprecher zunächst an einer scheinbar übergaberelevanten Stelle (TRP). Peter etabliert sich auf eine Initiative des Ausbilders hin, die sich verbal an alle richtet. Doch die Gesprächsorganisation ist in diesem Besprechungsabschnitt durch Blickorganisation bereits so geregelt, dass der Ausbilder Maxi als nächste Sprecherin gewählt hat. Zu diesem Zeitpunkt liegt somit eine durch das Blickverhalten realisierte Form von Fremdwahl vor, die bereits vor Peters Selbstwahl getroffen wurde. Damit drängt sich Peter erneut den anderen Beteiligten durch Selbstwahl auf.

Die zweite gesprächsorganisatorische Auffälligkeit zeigt sich darin, dass Peter nach realisierter Selbstwahl die vorausgehende Frage des Ausbilders ausschließlich als ‚ja-nein-Entscheidungsfrage‘ (vgl. Rost-Roth 2006) behandelt. Er bedient – indem er auf eine vorherige Initiative eine Reaktion produziert – nur die sequentielle „machinery

of turn-taking“ (vgl. Sacks et al. 1974) und beteiligt sich ausschließlich in formal-struktureller Weise. Peter übergeht damit jedoch die Bearbeitung spezifischer thematisch-pragmatischer Relevanzen und produziert ein Erwartungsproblem, welches als solches erst durch die Reaktion des Ausbilders angezeigt wird. Das Verhalten des Ausbilders verdeutlicht Folgendes: Peters Verhalten dokumentiert fehlende Antizipation und Bearbeitung von prospektiven, ausbildungsrelevanten Erwartungen und Relevanzhochstufungen der Institution. Wie im vorherigen Beispiel gerät Peter in verbale Überlappung mit dem Ausbilder, wobei es auch wieder zu einer Konkurrenz um Rederecht und Relevanzorientierung kommt. Dieses Verhalten bestätigt einen Aspekt aus der ersten Analyse: Peter folgt einer eigenen Gesprächsorganisation, ohne sein Verhalten mit einer auf Ausbildungsrelevanzen ausgerichteten Orientierung der anderen Beteiligten (insbesondere mit dem Statushöheren) abzustimmen.

b) **Thematisch-pragmatische Relevanzen**

Peters kurze, zum Ausbilder konträre Beiträge ziehen die Etablierung einer *side-sequence* durch Weber nach sich, was thematisch – wie im vorherigen Besprechungsabschnitt auch – von den ursprünglichen Relevanzen wegführt und damit erneut eine Verzögerung im Besprechungsverlauf produziert. Indem Peter implizite, ausbildungsrelevante Erwartungen des Ausbilders nicht bearbeitet, bringt er sich durch seine situative Präferenzmarkierung selbstinitiiert in Erklärungsnot. Sein Nicht-Verstehen und Nicht-Wissen (aus dem vorherigen Beispiel) ist hier einer expliziten Nicht-Erfüllung von aktuellen, ausbildungsrelevanten Aufgaben gewichen. Peters Verhalten führt dazu, dass er in den situativen Wahrnehmungsfokus des Ausbilders rückt, in welchem er zu einer expliziten Rechtfertigung seines Verhaltens aufgefordert wird. Statt die Nachfragen des Ausbilders durch eine Angabe von Gründen eigenständig zu beantworten, wendet sich Peter mehrfach körperlich anderen Auszubildenden zu, um die exklusiv an ihn gerichteten Initiativen durch *passing* (Jefferson/Schenkein 1978), jedoch einer körperlich-blicklich realisierten Variante, auf sie zu übertragen. Durch diese *passing*-Technik produziert Peter auferlegte thematische Relevanzen für die anderen Teammitglieder, die nun zusammen mit Peter in Erklärungsnot geraten und mit ihm die Konsequenzen tragen müssen.

c) **Beziehungskonstitution**

Peters Umgang mit gesprächsorganisatorischen und thematisch-pragmatischen Relevanzen verweist auch auf Implikationen für die Beziehungskonstitution zwischen ihm und den restlichen Beteiligten. Dies bezieht sich zum einen auf die Beziehung zwischen ihm und dem Ausbilder, wirkt sich aber auch auf die Beziehung zwischen ihm und den anderen Gruppenmitgliedern aus. Wie in der vorherigen Analyse positioniert sich Peter gegenüber dem Ausbilder ausschließlich selbstbezogen und ohne Gruppenbezug. Indem er sich kontrastiv zu den übrigen Gruppenmitgliedern positioniert, gefährdet er die Bearbeitung von Teamrelevanzen und die Darstellung der Einheit des Teams gegenüber dem Ausbilder. Im Unterschied zur vorausgehenden

Analyse zeigt sich hier ein neuer Aspekt der Beziehungskonstitution: In Reaktion auf Peters Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen verlässt der Ausbilder seine Gruppenperspektive und geht zu einer personellen Orientierung über. Indem er Peter exklusiv verbal adressiert und dabei seinen Blick nicht von ihm ablässt, zeigt sich als eine soziale Implikation die aufmerksamkeitsbezogene Privilegierung Peters gegenüber den anderen Auszubildenden. Damit erfolgt eine Fremdpositionierung der restlichen Gruppenmitglieder, die sich nun ebenfalls an der Bearbeitung des durch Peter produzierten Erwartungsbruchs beteiligen müssen und dabei in die Position von relevanzrückgestuften Beteiligten geraten.

d) **Interaktionsmodalisierung**

Parallel zur neuen, exklusiven Ausrichtung auf Peter vollzieht der Ausbilder einen Modalitätswechsel. Auf Peters auffälligen Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen hin verschärft er den Ernst der Lage. Die Modalität, in die er wechselt, möchte ich deshalb als „verschärfte Ernsthaftigkeit“ bezeichnen. Diese richtet sich primär an Peter und zeigt sich in Webers Umgang mit der Problematisierung der unerfüllten, ausbildungsbezogenen thematischen Relevanz. Peter vollzieht den Modalitätswechsel jedoch nicht mit, was eine Verstärkung der Diskrepanz zwischen ihm und dem Ausbilder zur Folge hat. Indem Peter auch weiterhin (und nun unter den verschärften Situationsbedingungen) seine „Nicht-Erfüllung“ von Aufgaben unbegründet lässt bzw. gestisch (durch Achselzucken) seine Gleichgültigkeit darüber zum Ausdruck bringt, verstärkt sich der durch ihn verursachte Erwartungsbruch.

e) **Blickverhalten und körperliche Positionierung**

Neben bereits genannten Aspekten in Peters verbalem Verhalten hat die Analyse auch Aspekte in seinem körperlich-räumlichen Verhalten als relevant herausgestellt. Peter gerät in Diskrepanz zu allen Beteiligten und rückt infolgedessen in einen erhöhten Wahrnehmungsfokus des Ausbilders. Die kreisähnliche Formation, die die stehenden Beteiligten eingenommen haben, begünstigt zudem, dass Webers Blick Peter fixieren kann, da dieser (im Gegensatz zu Maxi und Hannes) fast frontal zu ihm steht. Während Weber den Kopf erst drehen müsste, um mit Maxi oder Hannes Blickkontakt aufnehmen zu können, ist Peter aufgrund seiner körperlichen Position im Raum für Weber leichter sichtbar bzw. Peter kann sich dadurch dem Blick des Ausbilders kaum entziehen. Für Peter resultiert daraus eine räumlich-positionelle Begünstigung, seine Selbstdarstellung für Weber wahrnehmbar zu sein. Nachdem sich Peter selbstverschuldet in den Wahrnehmungsfokus des Ausbilders gerückt hat, zeigen sich in seinem Verhalten Versuche, sich selbst zu „defokussieren“. Zuerst bietet Peter durch visuelles *passing* anderen Gruppenmitgliedern an, die Fokussierung und Adressierung des Ausbilders mit ihm zu teilen. Da keiner der Mitauszubildenden Peters Angebot annimmt, verbleibt er alleine im Fokus des Ausbilders. Daraufhin beginnt Peter sich unter Webers Blick als einziger verstärkt zu bewegen. Er verlagert mehrfach sein Gewicht von einem Bein auf das andere und schwankt dabei leicht

zwischen Maxi und Chris hin und her. Hier zeigt sich, wie Peter neben seiner verbalbasiert Einzelstellung nun auch in visueller Hinsicht in eine Einzelstellung rückt. Seine Bewegungen heben Peter von den anderen Beteiligten ab, die die Situation über verankert stehen. Wie im vorausgehenden Beispiel nutzt Peter erneut als einziger den umliegenden Raum als Ressource für körperliche Bewegung, obwohl eine derartige Raumnutzung aufgrund der sozialtopografischen Spezifik der Situation nicht vorgesehen ist.

Wenn wir nun alle verbalen und körperlich-räumlichen Aspekte zusammennehmen, zeigen sich ähnliche Merkmale wie in der ersten Analyse. Es lässt sich damit schlussfolgern: Mit seinem Interaktionsverhalten positioniert sich Peter verbal und körperlich als ein Beteiligter, der primär individuellen Orientierungen folgt und der weder ausbildungsrelevante Orientierungen von Statushöheren (Ausbilder) noch gruppenrelevante Orientierungen von Statusgleichen (Teammitglieder) bearbeitet. Es zeichnet sich nun deutlicher ab, dass Peter scheinbar tatsächlich ohne erkennbare Reflexivität seine Rolle als Auszubildender ausfüllt und er eher die Position eines individuellen, rollenungebundenen Interaktionsbeteiligten einnimmt.

5.1.1.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Summiert man die eben beschriebenen Auffälligkeiten, zeigt sich uns das Bild eines Beteiligten, der sich (erneut) in selbst- und gruppenbelastender Weise präsentiert. Die anfängliche Vermutung, Peter unterscheide sich aufgrund seiner idiosynkratischen Orientierung von den restlichen Gruppenmitgliedern, gewinnt zunehmend an Konturen. Um dieses Verhalten genauer hinsichtlich seiner Implikationen für Selbstdarstellung zu hinterfragen, wollen wir uns nun auf zwei Aspekte konzentrieren: Zum einen wollen wir danach fragen, welche Implikationen mit Peters Verhalten für seine Darstellung als Interaktionsbeteiligter verbunden sind. Zum anderen gehen wir darauf ein, wie sich Peters Verhalten auf seine rollenbezogene Darstellung als Auszubildender und Mitglied eines hier anwesenden Ausbildungsteams auswirkt.

Die Interaktion im hier analysierten Ausschnitt vollzieht sich zwischen Beteiligten, die aufgrund etablierter, betriebsgebundener Beziehungsstrukturen in spezifischer Weise wechselseitig in Verbindung stehen. Zu diesen Beziehungsstrukturen kommt hinzu, dass durch die Rahmung der Situation als *Besprechung* für diese Beteiligten situationskonstitutive Anforderungen vorgegeben werden, die sich in Form von Bearbeitungsverfahren in ihrem interaktiven Verhalten niederschlagen sollten. Betrachtet man aus dieser Perspektive nun das Interaktionsverhalten der Beteiligten im analysierten Videoausschnitt, wird deutlich, dass gerade Peter (und zum Teil auch Chris) keine (bzw. bei Chris nur wenig) manifeste Orientierung an diesen konstitutiven Anforderungen erkennen lässt. Im rekonstruierten Fallbeispiel bringt sich Peter vielmehr unabhängig von etablierten Beteiligungsstrukturen in den Interaktionsverlauf

ein und lässt dabei keine antizipatorische Orientierung an situationskonstitutiven Anforderungen erkennen. Er beteiligt sich als individueller Beteiligter, der keinen expliziten Bezug zu den bestehenden Beziehungsstrukturen und den damit verbundenen Hierarchieimplikationen herstellt und dessen Orientierungen sich nicht in Deckung mit einem anderen Interaktionsbeteiligten befinden. Es wird erneut dokumentiert, dass zwischen Peter und den restlichen Interaktionsbeteiligten keine Perspektivenkongruenz und keine – intersubjektiv relevante – „Identität der Relevanzsysteme“¹⁴⁹ zu bestehen scheinen.

Die negativen Implikationen seiner Selbstdarstellung sind in diesem Fallbeispiel im Vergleich zum ersten noch manifester, weil sich Peter hier unter den Bedingungen einer erhöhten Wahrnehmungsfokussierung gegenüber dem Ausbilder in oppositiver Weise präsentiert. Peter sichert seine individuelle Orientierung weder mit dem Ausbilder noch mit den übrigen Auszubildenden seines Teams ab. Aufgrund seines verbalen und körperlichen Verhaltens präsentiert sich Peter nicht nur kontrastiv zu den übrigen Interaktionsbeteiligten, sondern beteiligt sich damit auch abgelöst von der ausbildungsbezogenen Rahmung der Interaktionssituation. Aus Peters negativer Selbstdarstellung als Auszubildender ergeben sich Implikationen, die auch für die Teamdarstellung bzw. die restlichen Teammitglieder Auswirkungen haben.

Peter deckt ungefragt und unbegründet einen ausbildungsbezogenen Missstand gegenüber dem Ausbilder auf. Die Ausbildungsgruppe wird dadurch in riskanter Weise fremdpositioniert, woraufhin den restlichen Gruppenmitgliedern kaum Chancen bleiben, den durch Peter aufgedeckten „Makel“ zu korrigieren oder gänzlich von sich zu weisen. Eine Reparatur und Wiederherstellung eines positiven Gruppenbildes angesichts der durch den Ausbilder etablierten Gruppenerwartungen ist nun kaum mehr möglich. Sollte Peter über etwas Situationssensitivität verfügen, seine individuellen Relevanzen und Orientierungen hinter die seiner Gruppe und die des Ausbilders zu stellen, so zeigt sich dies erneut nicht als verhaltensrelevant.

Peters Darstellung wird durch das Verhalten der anderen Beteiligten *accountable* gemacht, indem sie die Konsequenzen seines Handelns spiegeln. Aus der Ausbildungsgruppe reagieren Maxi und Hannes mit Distanzierung, was durch ihr körperliches und verbales Verhalten dokumentiert wird. Sie stellen sich Peter für eine kooperative Bearbeitung des durch ihn produzierten Erwartungsproblems nicht zur Verfügung. Es zeigt sich eine Reduktion von *availability*. Hier fällt gerade eine Diskrepanz zwischen Maxi und Peter auf: Indem sie mehrfach affirmativ auf die Erwartungen des Ausbilders eingeht, signalisiert ihr Verhalten Bereitschaft, ausbildungsbezogenen Aufgaben in der Relevanzorientierung des Ausbilders nachzukommen. Hier wird

¹⁴⁹ „Relevanzsysteme geben wieder, wie eine Situation für jemanden ist“ (Schützeichel 2004:130). Siehe zu diesem Aspekt auch näher Schütz (1971:364f.) sowie Schütz/Luckmann (2003).

deutlich, dass Maxi situative Möglichkeiten für eine positive Selbstpräsentation eher nutzt und sich damit (im positiven Sinn) kontrastiv zu Peter zeigt.

Insgesamt deckt die zweite Fallanalyse Rekurrenzen auf: Es deutet sich erneut an, dass sich Peter eher als Einzelperson präsentiert und sich kaum im erwarteten, ausbildungsbezogenen Gruppenverhältnis seines Teams positioniert.

Schreiten wir nun weiter mit der Rekonstruktion fort. In der nächsten Analyse wollen wir nachzeichnen, wie sich Peter am weiteren Interaktionsvollzug beteiligt. Zwischen dem nun folgenden Ausschnitt und dem vorausgehenden Ausschnitt liegen ca. 10 Sekunden. Diese Fallanalyse baut also auf dem vorherigen, durch Peter ausgelösten Erwartungsproblem auf.

5.1.1.3 Fallanalyse 3: „schaltplan? (.) den kenn ich auswendisch.“

5.1.1.3.1 Rekonstruktion

Segment 1) Unmittelbarer Kontext: Refokussierung auf Peter

Zwischen Weber und Maxi kommt es zu einer eingebetteten Verständnissicherung:

044 **Weber** ah ja ne jetzt ma ganz ehrlich
 045 wieso habt_er den habt hast
 046 du hast noch digital alles gemacht hascht gesacht

Mit „*wieso*“ geht Weber in eine problemmanifestierende Vorwurfsaktivität im Sinne Günthners (2000:146) über.¹⁵⁰ Anhand der Selbstkorrekturen „*habt_er den habt hast*“ wird deutlich, dass Weber nun zwischen einer gruppen- und individualbezogenen Adressierung seines Vorwurfs schwankt. Ab „*du hast*“ wendet er seinen Blick Maxi zu, woraufhin sie dann (nach „*hascht gesacht*“) kurz zustimmend nickt und damit den *common ground* (Clark/Schaefer 1989) mit Weber absichert (vgl. [35]).



(00:26:13:02)

¹⁵⁰ Neben dem Formulierungsabbruch zeigt Webers „*wieso habt_er den*“ (Z.045) eine fallende prosodische Markierung. Nach Selting (1995:243) deutet diese Kombination auf eine spezifische Form von offener W-Frage hin, was prosodisch die Problemhaftigkeit zwischen Ausbilder und Auszubildenden markiert: „W-Ellipsen mit fallender Intonation werden [...] nicht als W-Ellipsen, sondern als Problemmanifestation verwendet“. Siehe hierzu weiterführend auch Rost-Roth (2006:95ff.).

Nach Maxis Nicken wendet Weber seinen Blick dann von Maxi ab und sofort auf Peter zu [36]. Mit „also“ setzt der Ausbilder dann zu einer Reformulierung des vorherigen Beitrags an, was nun auf der vorausgehenden Klärung (mit Maxi) fußt:



(00:26:13:06)

047 (.) also pe de ef
048 [kann ma doch mitnehme] oder

Der Ausbilder scheint hier für Peter zu verdeutlichen, dass die Grundlage für die Erfüllung der ursprünglichen Aufgabe (d.h. einen Teil der Projektdokumentation mit nach Hause zu nehmen) doch gegeben war. Seine daran anschließende Schlussfolgerung „*kann ma doch mitnehme*“ beinhaltet somit eine Verschärfung für Peter. Durch die *tag question* „oder“ fordert er eine explizite Bestätigung ein. An Peters Stelle reagiert dann jedoch Chris auf die Frage. Als dieser zu sprechen beginnt, richten sich Weber und Peter sofort körperlich aus [37]. Beide Drehen ihre Köpfe Chris zu. Ab hier kommt es zu einer Veränderung der Beteiligungsstruktur.



(00:26:17:15)

Segment 2) Problembearbeitung in der Triade

Während Weber und Peter sich körperlich mit Chris zu koordinieren beginnen und damit visuell wahrnehmbar anzeigen, dass sie ihm nun folgen, haben Maxi und Hannes sich in ihrer interaktiven Präsenz zurückgezogen und zeigen körperlich, dass sie für den nun folgenden Abschnitt *nicht available* sind (vgl. Schmitt/Deppermann 2007) bzw. diesen Teil nicht mitzutragen scheinen: Während Maxi wie eingefroren dasteht und regungslos auf den Boden starrt, hat Hannes, unmittelbar als Chris zu reden

beginnt, seinen Oberkörper über den Projektschrank hinweg aus der Besprechungsformation herausgedreht und erstarrt in dieser Haltung. In diesen Posituren verharren beide dann über die nun nachfolgenden Sequenzen hinweg (ab [38]). Nun ist (durch den Rückzug von Maxi und Hannes) eine interpersonell koordinierte triadische Konstellation zwischen Peter, Chris und Weber entstanden:



(00:26:18:11)

Der sich zum ersten Mal im Besprechungsvollzug als Sprecher etablierende Chris reagiert nun auf die vorausgehende Ratifizierungsaufforderung des Ausbilders („*kann ma doch mitnehme oder*“) und stellt (anstelle eine Antwort zu geben) eine Gegenfrage:

054 **Chris** aber für was brauch ich die tagesablaufpläne zuhause zum beispiel

Rhetorisch geschickt hinterfragt er die Sinnhaftigkeit der Anforderung: Anstatt sich (wie Weber) auf den gesamten Anhang der Projektdokumentation zu beziehen, stellt er nur einen Bestandteil des Gesamtanhangs infrage. Chris hebt die „*tagesablaufpläne*“ thematisch hervor und rückt damit den umfangreichsten Bestandteil des Anhangs (der allen als prüfungsirrelevanter Bestandteil bekannt ist) in den Vordergrund. Damit realisiert er implizit eine Ablehnung und Infragestellung der ursprünglichen, gruppenbezogenen Aufgabenstellung des Ausbilders (vgl. „*anhang auch?*“, Z.016).

Währenddessen folgt Peter Chris. Sofort im Anschluss an Chris' fangen beide (d.h. Peter und Chris) gleichzeitig an zu lachen:

055 **Peter** [((lacht))]

056 **Chris** [((lacht))]

In ihrem gemeinsamen Lachen zeigt sich, dass sie untereinander Chris' rhetorische Gegenfrage als ein „sarcastic wordplay to mock the foregoing speaker“ (Norrick 2001:1447) ratifizieren. Ihr gemeinsames Lachen verdeutlicht somit retrospektiv, dass es sich bei der Gegenfrage wahrscheinlich um eine implizite Frotzelei gegen den Ausbilder handelt.¹⁵¹ Was sich als relevanter Aspekt zeigt, ist, dass Chris und Peter hier also einen situativen Modalitätswechsel von ernsthaft zu spaßhaft vollziehen.

¹⁵¹ Günthner (1996:90f.) bezeichnet Frotzeleien als Handlungen, die „eine vorausgehende Äußerung zu einer virtuell problematischen und angreifbaren Aktivität [machen], indem sie diese mittels der Frotzelei als ‚abweichend, übertrieben, nicht den Erwartungen entsprechend‘ darstellen“ (ebd.).

Noch während Chris und Peter lachen, reagiert Weber sofort mit Augenrollen auf Chris' Gegenfrage [39]:



(00:26:19:05)

Weber neigt dabei seinen Kopf leicht seitlich in den Nacken und schaut aus der Gesprächskonstellation hinaus, als würde er sich körperlich davon distanzieren wollen, was sich hier gerade vollzieht. Er verdreht die Augen, was sich als mimisch realisierte Missbilligung und Überdruß verstehen ließe. Damit erfolgt eine Rückstufung von Chris' Gegenfrage und eine Ablehnung des gemeinsamen Lachens der beiden Auszubildenden.

Nachdem Weber bereits mimisch auf Chris' Gegenfrage und das Lachen der Auszubildenden reagiert hat, weist er nun auch verbal das Angebot zum Modalitätswechsel explizit zurück. Dabei stellt er ein reparaturbedürftiges Missverständnis klar:

057 **Weber** [die net]
058 ja aber den elektrischen schaltplan zum beispiel

Weber widerspricht Chris über die „ja-aber“-Struktur (vgl. Koerfer 1979). Im Gegenzug nennt er einen prüfungsrelevanten Bestandteil des Anhangs und stuft diesen stattdessen in seiner Relevanz für die Auszubildenden hoch. Währenddessen schaut er ernst in Richtung Chris und setzt dann zu einer Expansion an:

059 **Weber** wenn man den gleich verändern muss
060 (.) [noch mal gegen]lesen

Chris zugewandt stellt Weber explizit klar, worauf seine Aufgabenstellung zielt: Prüfungsrelevante Bestandteile (wie z.B. der „*schaltplan*“) könnten fehlerhaft sein und durch ein „*gegenlesen*“ vor Abgabe korrigiert werden. Ratifizierend nickt Chris auf die Klarstellung des Ausbilders und korrigiert damit sein vorausgehendes Fehlverhalten. Peter bleibt dagegen starr stehen.

Segment 3) Peters Angebot zum Modalitätswechsel

Nachdem Chris in seine zuvor überwiegend verbal abstinente Position zurückgekehrt ist, setzt nun Peter zu einer Gegenfrage an:

061 **Peter** [schaltplan?]

Er wiederholt „*schaltplan?*“ als *partial repeat* und markiert die von Weber hochgestufte thematische Relevanz als reparaturbedürftig. Sofort richtet der Ausbilder seinen Blick auf Peter [40]:



(00:26:24:03)

Dann dreht Peter seinen Kopf zu Chris und setzt zu einer Explikation an. Die Körperdrehung deutet auf eine implizite Adressierung Chris':

062 **Peter** (.) den kenn isch auswendisch
 063 schetze kannste a:ch
 064 ((lacht))

Peter lehnt implizit das Bearbeitungsbedürfnis der Aufgabe („*anhang auch?*“, Z.016) ab. Er erhebt darüber seine Kompetenzeinschätzung („*kenn isch auswendisch*“) und präsentiert sich als jemand, für den das Gegenlesen keine ernstzunehmende Aufgabenstellung ist. Indem er daraufhin lacht, stellt er damit die Sinnhaftigkeit der gestellten Aufgabe infrage. Peter scheint hier gesprächsorganisatorisch ähnlich wie Chris' zuvor vorzugehen und sich damit einen Spaß auf Kosten des Ausbilders zu erlauben. Während Peter dies äußert, schauen Chris und Weber ihn die ganze Zeit an [41]:



(00:26:25:04)

Die Koordination von verbalem und körperlich-blicklichem Verhalten zeigt, wie Peter an die vorher von Chris initiierte Spaß-Modalität anknüpft und damit Webers Relevanzhochstufung in der Bedeutung für sich herunterstuft. Durch die Ausrichtung (Kopfdrehung) auf Chris deutet sich in Peters Verhalten eine Doppelorientierung an: Verbal reagiert er zwar auf Weber und positioniert sich zu dessen vorherigem Einwand oppositiv, aber Peters körperliche Orientierung verweist darauf, dass er sich an Chris orientiert und damit an dessen Frotzel-Grundlage anknüpft. Es lässt

sich damit festhalten: Peters körperliche Ausrichtung auf Chris scheint hier eine Kontinuitätsschaffende Funktion zu besitzen.

Segment 4) Zurechtweisung durch den Ausbilder

Auf den von Peter eingebrachten Einwand lacht niemand außer Peter selbst. Sofort schauen Maxi und Chris gleichzeitig zu Weber auf. Ihr Verhalten deutet auf eine Antizipation, dass sie von Weber eine Reaktion auf Peter erwarten. Zunächst schaut Weber noch in Peters Richtung. Dann reißt er seine Augen auf und wendet seinen Blick vom noch immer lachenden Peter ab. Mit starrem Blick schaut er zwischen Peter und Chris aus der Besprechungsformation heraus ins Leere. Dann beginnt Weber seine Lippen stärker aufeinanderzupressen, während sich seine Nasenflügel weiten [42]:



(00:26:26:07)

Webers Reaktion impliziert, dass sich hier eine Verschärfung der vorherigen Ablehnung abzuzeichnen beginnt. Peters Initiative folgte sequentiell auf die vorherige Ablehnung von Chris' Frotzelei. Chris' Initiative, die Besprechung in eine spaßhafte Modalität zu überführen, wurde zurückgewiesen. Daraufhin ist Peter (als einziger) nicht in den ernsthaften Modus zurückgekehrt, sondern zeigt durch sein Verhalten, dass er sich weiterhin an der (abgelehnten) spaßhaften Rahmung orientiert. Implizit widersetzt er sich damit der Rückkehr in einen ernsthaften Modus Webers, was der Ausbilder daraufhin mimisch in verschärfender Weise sanktioniert: Er stellt den missverstandenen Sachverhalt explizit und exklusiv für Peter klar. Dazu schaut der Ausbilder wieder auf Peter und formuliert:

065 **Weber** es geht doch nicht darum dass du_s auswendig kennst
 066 es geht bloß darum
 067 dass ihr(.) vielleicht auch fehlerkorrektur [machen könnt]

Weber ist ausschließlich auf Peter ausgerichtet und widerspricht ihm mit expliziter Adressierung, wobei er dessen Divergenz zur Gruppe hervorhebt (vgl. „*dass du_s*“ Z.065 vs. „*dass ihr*“ Z.067). Durch eine explizite Hochstufung „*es geht bloß darum*“ (Z.066) expliziert er, welchem Zweck die Aufgabenstellung für die Gruppe dient: Es geht nicht um ein individuelles „*gegenlesen*“, sondern um den teambezogenen Arbeitsauftrag „*fehlerkorrektur*“, was nichts mit Peters subjektiver Eigenbewertung „etwas

auswendig wissen“ zu tun hat. Damit weist er Peters genannten Vorwand als deplatziert ab. Während dieser Richtigstellung beginnt Peter mehrfach sein Gewicht von einem Bein auf das andere zu verlagern. Der Ausbilder expandiert seine Ausführung weiter:

068 **Peter** [ja]
 069 **Weber** (.) oder wollt ihr euch nächsten diensttag hinsetzen
 070 und es denn morgens dann machen
 071 (1.0)
 072 **Weber** das möchte ich damit sagen
 073 **Peter** hm_hm

Während Weber Peter mögliche Konsequenzen nennt, nickt Peter mehrfach zustimmend und ratifiziert zwei Mal explizit Webers Anliegen mit „ja“ und „hm_hm“ (Z.068 u. 073). Zudem schüttelt er auf die Frage des Ausbilders „wollt ihr“ (Z.069f.) den Kopf (vgl. Gesprächspause in Z.071). Durch sein Verstummen und sein körperliches Verhalten wird deutlich, dass Peter nun in den ernsthaften Modus zurückgewiesen wurde [43]:



(00:26:28:03)

Weber schaut ausschließlich Peter an. Seine Augen werden kleiner und seine Mundwinkel verziehen sich, sodass seine Lippen sehr schmal und gespannt werden. Eine solche Mimik während des Sprechens ließe sich nach Ekman/Friesen (2003 [1975]:87) als ein subtiler Display von Wut oder Ärger verstehen. Erst auf diese Verschärfung hin verändert Peter sein Verhalten: Er beginnt sich verbal zurückzuziehen und der Erwartungshaltung des Ausbilders nachzukommen. Somit wird nun ein Kontrast zu seinem vorherigen Verhalten deutlich. Es zeigt sich darin eine Korrektur, mit der Peter in den ernsten Besprechungsmodus zurückkehrt.

5.1.1.3.2 Zusammenführung

In der dritten Fallanalyse, die auf der vorausgehenden aufbaut, deutet sich eine Verschlimmerung der Diskrepanz zwischen Peter und Weber an. Hinsichtlich welcher Aspekte sich diese zeigt und mit welchen Implikationen dieses Verhalten einhergeht, wollen wir nun näher betrachten.

5.1.1.3.2.1 Peters Interaktionsverhalten

Die Analyse hat in Peters verbalem und körperlich-räumlichen Verhalten Auffälligkeiten aufgedeckt, die sich mit bereits bekannten Einsichten decken. Diese zeigen sich hinsichtlich folgender Aspekte: a) Gesprächsorganisation, b) Themenorganisation, c) Beziehungskonstitution, d) Interaktionsmodalisierung und e) körperlich-räumliche Positionierung.

a) **Gesprächsorganisation**

Erneut bringt sich Peter selbstinitiiert als Sprecher ein und fällt durch sein Vorgehen kontrastiv zur etablierten Gesprächsorganisation auf. Vergleichbar wie im ersten Fallbeispiel versäumt er es, sich an übergaberelevanten Stellen (TRPs) einzubringen und etabliert sich nicht in Abstimmung mit den übrigen Beteiligten im Besprechungsvollzug. Sequenzstrukturell gerät er damit – wie in den vorherigen beiden Fällen auch – in Überlappung mit Weber und bringt sich dadurch erneut in verbale Konkurrenz mit dem Statushöheren. Diese gesprächsorganisatorische Asynchronität erschwert in ganz grundsätzlicher Weise eine kooperative und koordinierte interaktive Beteiligung zwischen den Beteiligten.

Dieser Aspekt generiert langsam aber sicher die Qualität einer relevanten Verhaltensrekurrenz, die für Peters verbales Verhalten typisch erscheint und womit er sich von den übrigen Teammitgliedern abhebt. Peter folgt einer gänzlich eigenen Gesprächsorganisation, die nicht mit der der anderen Interaktionsbeteiligten korrespondiert.

b) **Themenorganisation**

Ähnlich seinem gesprächsorganisatorischen Verhalten folgt Peter auch bei der Organisation von thematisch-pragmatischen Relevanzen einer eigenen Logik. Auch hier sind keine Anzeichen einer Orientierung an der Bearbeitung von gruppenbezogenen thematischen Relevanzen erkennbar. Vielmehr bringt Peter erneut eigene thematisch-pragmatische Relevanzen ein und verfolgt konsequent deren Bearbeitung. Indem er sich allen Beteiligten mit eigenen thematischen Relevanzen aufdrängt, zwingt er diese, sich damit auseinanderzusetzen. Er verzögert damit erneut den Besprechungsablauf.

Anders als in den vorausgehenden Analysen greift Peter bei seinem Vorgehen eine thematische Vorlage eines Auszubildenden auf, die zuvor durch den Ausbilder abgelehnt worden ist: Peter orientiert sich am Frotzeln. Er „dockt“ an Chris’ „zuvor etablierte[m] [...] Muster“ „an“¹⁵² (Schmitt 2012c:348) und nutzt dessen Verfahren zur Bearbeitung eigener thematisch-pragmatischer Relevanzen:

¹⁵² „Andocken“ bezeichnet ein interaktives Verfahren, das erstmals von Heidtmann/Schmitt (2011) definiert wird: „Mit ‚Andocken‘ wird eine spezifische Form des Anschlusshandelns konzeptualisiert. Interaktionsbeteiligte nutzen dabei im unmittelbaren sequenziellen Anschluss bereits bestehende und von anderen Beteiligten etablierte thematisch-pragmatische Relevanzen und Aktivitätstypen sowie

- 1) Peter etabliert sich selbstinitiiert zu einem Zeitpunkt, als durch den Ausbilder ein gruppenbezogener, ausbildungsrelevanter thematischer Aspekt eingebracht wird;
- 2) in Bezug darauf formuliert er eine Nachfrage;
- 3) sofort anschließend fängt Peter an zu lachen und verdeutlicht damit, dass es sich bei seiner Nachfrage nicht um eine Verständnisfrage o.ä. handelt, sondern er damit den vorherigen thematischen Aspekt des Ausbilders ablehnt bzw. als lächerlich einstuft.

Peter richtet sich also in verschärfend-spielerischer Weise mit einer konkurrierenden thematischen Relevanz gegen den Ausbilder und greift damit vor allen Anwesenden dessen thematische Orientierungen an. Außer Peter lacht niemand, was sich als ein klarer *account* für Ablehnung zeigt.

c) **Beziehungskonstitution**

Peters Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen wirkt sich implikationsreich auf die Beziehungskonstitution zwischen ihm und den restlichen Beteiligten aus. Seine Frotzelei gegen den Ausbilder und die Nicht-Bearbeitung gruppenbezogener Ausbildungsrelevanzen verweisen auf eine spezifische beziehungskonstituierende Orientierung. Indem Peter an dem durch Chris etablierten, spaßhaften Bearbeitungsverfahren „andockt“ und sich dabei körperlich und blicklich auf Chris ausrichtet, stellt Peter eine spezifische Beziehung zwischen sich und Chris her. In seinem Verhalten zeigen sich Anzeichen für eine Orientierung an *peer-group*, wofür auch Peters Einladung zum gemeinsamen Frotzeln an Chris spricht. Umgekehrt spiegelt Chris Peters Beziehungsangebot jedoch nicht, was als *account* für Ablehnung verstanden werden kann.

d) **Interaktionsmodalisierung**

Mit der Bearbeitung seiner individuellen thematischen Relevanzen vollzieht Peter einen Wechsel in eine Modalität, die zuvor durch Chris angeboten und dann vom Ausbilder abgelehnt worden ist. Mit diesem Verhalten geht ein Modalitätsbruch einher: Peter widersetzt sich Webers Vorgaben, wofür er von ihm eine individuell zugeschnittene, verschärfte Zurechtweisung erhält. Erst nach einer Formulierung von explizit gruppenbezogenen Konsequenzen wechselt Peter wieder in einen ernsthaften Interaktionsmodus.

Hier zeigt sich insgesamt: Neben Auffälligkeiten in Peters verbalem Verhalten hat die Analyse gerade auch Aspekte in seinem körperlich-räumlichen Verhalten als relevant gezeigt. Erst durch die Videoaufnahme wurde deutlich, dass Peters thematisch-pragmatische Relevanzen mit beziehungsimplikativen Angeboten an Chris einhergehen. Darauf verwies Peters intrapersonelle Koordination von Verbalität, Blickverhal-

teilweise auch interaktionsstrukturelle Konstellationen, um eigene Relevanzen zu bearbeiten und eigene Handlungsziele zu verfolgen“.

ten und Körperdrehung. Allein aus der verbalen Sequenzstruktur wäre dies nicht zu rekonstruieren gewesen.

e) **körperlich-räumliche Positionierung**

Peters körperliches Verhalten zeigt ähnlich den Einsichten der vorausgehenden Analysen Folgendes: Niemand außer ihm bewegt sich. Da keine Sitzmöglichkeiten vorhanden sind und der Raum grundsätzlich ausreichend Möglichkeiten zur Bewegung bietet, nutzt Peter diese Ressource und geht mehrere Schritte vor und zurück. Wie in den vorausgehenden Fallbeispielen greift er damit erneut auf einen sonst zur Nutzung bereitstehenden sozialtopografischen Aspekt des Raums zurück, der aber während des Vollzugs der Wochenabschlussbesprechung nicht als Ressource für Bewegung relevant gesetzt ist. Indem er sich bewegt, deutet sich darin er ein sozialtopografisch divergentes Verhalten zu allen anderen Anwesenden an.

Im Gegensatz zu den anderen ist Peter nicht ausschließlich auf das verbale Handeln fokussiert. Alle bis auf Peter sind körperlich und blicklich koordiniert und haben ihre Körperbewegungen reduziert, womit sie das verbale Handeln in den Vordergrund des Besprechungsvollzugs rücken. Körperliche Bewegungen, die nicht zur Bearbeitung der übergeordneten Besprechungsrelevanzen beitragen, bilden somit eher eine Störung oder Defokussierung. Durch seine sozialtopografische „Eigenständigkeit“ fällt Peter damit im Vergleich zu seinen Teammitgliedern auf.

Wenn wir die interaktionskonstitutiven Aspekte in Peters verbalem und körperlich-räumlichen Verhalten nun zusammenfassen, zeigt sich uns folgendes, bereits bekanntes Bild: In Peters Präsenz reproduzieren sich Verhaltensmuster. Auch hier deuten diese Einsichten auf eine fehlende Sensitivität, situationsspezifische, gruppenbezogene Aktivitäten wahrzunehmen und sein Verhalten diesen unterzuordnen. Immer deutlicher tritt nun hervor, wie sich Peter mit einem idiosynkratischen Verhalten an einer Gruppensituation beteiligt und damit zur Verzögerung einer institutionell initiierten Teambesprechung beiträgt.

5.1.1.3.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Peters Verhalten wirkt sich implikationsreich auf seine Selbstdarstellung aus. Diese Einsicht scheint kaum mehr zu verwundern, präsentierte uns Peter doch in den vorausgehenden Fallbeispielen bereits ein ähnliches Bild von sich. Erneut zeigte sich: Seine Relevanzetablierungen erfolgten einseitig, ein Gruppenbezug ließ sich dabei nicht erkennen und stärker als sonst positionierte er sich als individueller Beteiligter. Manifeste als in den Analysen zuvor scheint sich Peter hier wesentlich an idiosynkratischen Relevanzen zu orientieren, die er trotz interaktionsvorgängiger Konsequenzen unverändert weiterverfolgt.

Das dritte Fallbeispiel schließt sequentiell und thematisch unmittelbar an einen Erwartungsbruch an, der zuvor durch Peters Verhalten ausgelöst worden ist. Der dritte Besprechungsausschnitt baut somit auf der Klärung des vorausgehenden Problems auf und führt dann zu einem neuen Problem. Peter befindet sich aufgrund von interaktionsvorgängigen Relevanzen bereits in einem erhöhten, negativ belasteten Wahrnehmungsfokus des Ausbilders. Dieser Situationszusammenhang scheint nun mehr Risiken als Chancen für eine positive Selbstpräsentation zu bieten. Peter ist im Vergleich zu den übrigen Beteiligten in negativer Weise vorbelastet, da er sich bereits im unmittelbar vorgängigen Situationskontext als verhaltensunauffälliger Interaktionsbeteiligter präsentiert hat (was ihm auch durch das körperliche Verhalten aller anderen Beteiligten gespiegelt worden ist). Was dabei interessant ist: Diese Spiegelung der anderen schlägt sich nicht in Peters Verhalten nieder, was somit auch die Diskrepanz zwischen ihm und den restlichen Teammitgliedern erhöht.

Erst verspätet gibt Peter seine individuellen Relevanzen auf. Die Konstitutionsanalyse hat gezeigt, dass dies jedoch nicht selbstinitiativ, sondern reaktiv erfolgt: Er ändert sein Verhalten erst auf die verschärfte Zurechtweisung des Ausbilders hin. Peters Verhaltensspezifik und die *accounts*, die in den Reaktionen der anderen Beteiligten enthalten sind, verdeutlichen somit Folgendes: Peter verspielt nicht nur Chancen für eine positive, gruppenorientierte und an institutionellen Ausbildungsrelevanzen orientierte Selbstdarstellung, er hält zudem trotz situativer Verschärfung weiterhin an der Bearbeitung eigener Relevanzen fest. In verschärfter Weise werden damit erneut eine Inkongruenz der Relevanzsysteme und eine fehlende „Reziprozität der Perspektiven“ (vgl. Schütz 1962) zwischen Peter und den restlichen Interaktionsbeteiligten offengelegt.

Trotz interaktionsvorgängiger Konsequenzen, rollengebundener Statusunterschiede und etablierter Gesprächsstrukturen beteiligt sich Peter ohne erkennbaren Teambezug. Zudem dokumentiert er damit eine mangelnde Situations- und Rollenreflexivität während des Besprechungsvollzugs. Dies scheint nun immer deutlich dafür zu sprechen, dass Peter womöglich doch primär idiosynkratischen Orientierungen folgt.

Aus diesem Interaktionsverhalten resultieren nun spezifische Implikationen für seine Selbstdarstellung als Auszubildender. Peters interaktives Verhalten verdeutlicht Orientierungen an *peer-group* mit Chris, was sich als einseitiger Versuch erweist, sich als Duett zu etablieren. Seitens Chris wird diese Orientierung jedoch nicht gespiegelt. Implizit werden aus Peters Orientierung an *peer-group* die restlichen Gruppenmitglieder, d.h. Maxi und Hannes, als primär nicht zugehörig positioniert. Zudem deutet Peters Orientierung am Frotzeln auf eine explizite Diskreditierung von etablierten Relevanzen hin und verdeutlicht damit eine Orientierung an einer gänzlich bereichsunspezifischen Interaktionsmodalität, für die es – im Unterschied zum gemeinsamen, durch den Ausbilder ratifizierten Lachen – auch keine interaktionsdynamischen Voraussetzungen gibt (vgl. Pustički/Schmitt 2015). Erneut erscheint das Team damit

gegenüber dem Ausbilder als nicht einheitlich, sondern widersprüchlich. Insbesondere die Mimik des Ausbilders liefert hierfür einen wesentlichen *account*.

Das Verhalten aller Gruppenmitglieder (insbesondere bei Maxi und Hannes erkennbar) spiegelt Peter potentielle Konsequenzen, indem sie sich von ihm körperlich und verbal distanzieren. Stärker als in den vorausgehenden Fällen zeigt sich in ihrem Verhalten eine Reduktion von *availability*, indem gerade Maxi und Hannes über einen längeren Zeitraum ihre Blicke aus dem Interaktionskreis abwenden und körperlich erstarren, während Peter verbal immer aktiver wird. Da sie sich körperlich jedoch in einer Gruppensituation befinden, ordnen sie ihr Verhalten – anders als Peter – den Gruppenrelevanzen unter und verlassen die Situation nicht, sondern reduzieren ihre Beteiligung auf ein Minimum. Ihr Verhalten deutet auf eine Darstellung von *civil inattention* (Goffman 1963) in der Weise, wie es im Rahmen der institutionell initiierten Teambesprechung eben möglich ist.¹⁵³

Durch das körperliche Erstarren und das Abwenden der Blicke entziehen gerade Maxi und Hannes Peter ihre Aufmerksamkeit. Dieses Verhalten vermittelt reduzierte Involviertheit gegenüber dem, was andere initiieren. Indem ihr Verhalten jedoch sequenziell geordnet innerhalb der Besprechungsbearbeitung eingebettet ist, zeichnet sich wahrscheinlich kein gedankliches Abschweifen ab. Dies würde dann auf die Bearbeitung eines alternativen Fokus hindeuten. Vielmehr verweist gerade das Verhalten von Maxi und Hannes auf eine spezifische Bearbeitung des aktuellen Geschehens, wobei sich darin eingebettet ihrerseits eine Reduktion von *availability* als Reaktion auf das Wahrgenommene abzeichnet. Ein derartiges Verhalten kann, wie Goffman (1956:265) es beschreibt, als ein Ausdruck von „Fremdscham“ gegenüber dem angesehen werden, was in der Situation passiert, in der man sich befindet:

if the individual for whom embarrassment is felt happens to be perceived as a responsible representative of some faction or subgroup (as is very often the case in three-or-more-person interaction), then the members of this faction are likely to feel embarrassed and to feel it for themselves.

Indem hier Maxi und Hannes ihre Blicke von Weber abwenden, verringern sie die Möglichkeiten des Blickkontakts mit Peter. Es zeigt sich ein anscheinend strategischer Entzug von Kooperativität durch Darstellung von „Nicht-Involviert-Sein“. Dies ließe sich darauf beziehen, was Goffman (1963:93f.) wie folgt beschreibt:

it is understandable, too, that an individual who wants to control others' access to him and the information he receives may avoid looking toward the person who is seeking him out. [...] one strategy is to avoid meeting the other's eyes and thus avoid cooperative claims.

¹⁵³ *Civil inattention* bezeichnet nach Goffman (1963) eine situierte, angemessen indifferente Verhaltensweise gegenüber Mitbewohnenden. Goffman fasst dies wie folgt zusammen: „[O]ne gives to another enough visual notice to demonstrate that one appreciates that the other is present (and that one admits openly to having seen him), while at the next moment withdrawing one's attention from him so as to express that he does not constitute a target of special curiosity or design“ (ebd.:84).

Bezieht man dies auf die Einsichten aus der Fallanalyse, zeigt sich Folgendes: Im Verhalten von Maxi und Hannes spiegelt sich eine Antizipation von potentiellen Risiken, die mit Peters Verhalten (wesentlich für Peter, aber auch sekundär für die restlichen Teammitglieder) ausgelöst werden. Diese Risiken scheint Peter nicht zu antizipieren (zumindest schlagen sich hierfür keine sichtbaren Merkmale nieder, die eine solche Antizipation erkennen lassen könnten). Anders als seine Teammitglieder scheint Peter damit potentielle Negativfolgen für sich selbst, d.h. wesentlich für seine Selbstdarstellung als Auszubildender seines Teams, nicht zu reflektieren.

Fasst man diesen Befund nun mit den restlichen Beobachtungen der vorausgehenden Analysen zusammen, lässt sich folgendes Bild erkennen: In allen drei Fällen scheint sich Peter mit seinen individuellen Relevanzen und den von ihm relevant gesetzten Themen den anderen Beteiligten aufzudrängen. Durch sein Verhalten wird der eigene interaktive Handlungsspielraum der anderen Teammitglieder eingeschränkt: Indem Peter wesentlich selbstbezogene Initiativen produziert, impliziert dies, dass sich die anderen Auszubildenden des Teams mit den von ihm etablierten Relevanzen auseinandersetzen müssen, was daraufhin zur Verzögerung des eigentlichen Besprechungsablaufs und zur Erschwernis bei der eigenen Zielverfolgung führt. Insgesamt zeigen sich damit drei Implikationen, die aus Peters Verhalten für das Team resultieren:

- a) Die anderen Gruppenmitglieder müssen die von Peter produzierten Relevanzen mitbearbeiten,
- b) sie müssen zum Teil Konsequenzen seines Handelns mittragen;
- c) aus den ersten beiden Punkten resultieren für jedes Teammitglied erschwerte Bedingungen, die Situation für die eigene Selbstdarstellung nutzen zu können.

Diese Erkenntnis lässt uns nun abschließend zu einer pointiert formulierten Zusammenfassung kommen, die sich aus den bisherigen, rekonstruierten Verhaltensrekurrenzen schließen lässt: Peter scheint sich als ein „*bis zur Selbstgefährdung auftretendes, freundlich aufdringliches, rollenungebundenes, aber evtl. an ‚peer-group‘ orientiertes, idiosynkratisch ausgerichtetes Individuum*“ zu präsentieren.

Die zentrale Frage, die nun aus dieser Erkenntnis zu Peters Präsenzspezifik resultiert: Produziert die Situationsspezifik des interaktiven Settings dieses Verhalten oder besitzt Peters Verhaltensspezifik auch transsituative Konsistenz? Um die bisherige Erkenntnis über das Setting der institutionell initiierten Teambesprechung hinaus zu erweitern bzw. zu überprüfen, wollen wir uns nun anschließend zwei weiteren Settings bzw. Ausbildungssituationen widmen, die sich hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Beteiligten und der zu bearbeitenden situativen Anforderungen von den bisherigen Fällen unterscheiden. Erst auf der Basis dieser Kontrastierungen soll dann eine abstrahiertere Zusammenfassung über situationsunabhängig rekurrent auftretende Merkmale der interaktiven Präsenz von Peter gegeben werden.

5.1.2 Angst-Display im Prüfungskontext – Fallanalyse 4

Nachdem wir Peters Interaktionsverhalten im Kontext einer Gruppenbesprechung unter Anwesenheit aller Gruppenmitglieder und ihres Fachausbilders analysiert haben, wollen wir uns Peters Verhalten im Kontext einer Einzelprüfung zuwenden. Der nachfolgende Videoausschnitt stammt aus einer mündlichen Prüfungssituation, die unter Ausschluss der restlichen Ausbildungsgruppe stattfindet. Diese vollzieht sich in einem separaten Besprechungsraum, der nicht zum alltäglich genutzten Ausbildungsbereich gehört. Diese Prüfungssituation vollzieht sich für jedes Gruppenmitglied einzeln. An der Prüfungssituation sind immer ein Auszubildender und zwei betriebliche Fachausbilder beteiligt.

Diese Situation unterscheidet sich von der zuvor analysierten Gruppenbesprechung nicht nur hinsichtlich der Beteiligtenkonstellation, sondern auch hinsichtlich der übergeordneten Interaktionsanforderungen: Hier geht es um die Übung einer realen Prüfungssituation, welche – ganz allgemein formuliert – die Anforderung „Darstellung von Wissen“ an den Prüfling und damit an seine Selbstdarstellung stellt. Hier vollzieht sich somit eine im Ausbildungsvollzug seltener stattfindende, institutionell hergerichtete Situation, die Selbstpräsentation ohne Teamanwesenheit gegenüber evaluierenden Ausbildern des eigenen Betriebs fordert. Aufgrund dieser Aspekte liegt uns damit ein zur vorherigen Ausbildungssituation kontrastierendes Fallbeispiel vor.

Das nachfolgende Fallbeispiel stammt aus einer Probeprüfung, der sich alle Auszubildenden Mechatroniker des Betriebs im 2. Ausbildungsjahr unterziehen müssen. Diese Probe findet eine Woche vor der realen Prüfung statt und wird hier durch den gruppenbezogenen Fachausbilder sowie einen weiteren, betriebsinternen Fachausbilder abgenommen. Bei der Probeprüfung handelt es sich um eine gestellte Prüfungssituation, die zur Simulation und Übung der Anforderungen der bald anstehenden mündlichen Zwischenprüfung (Fachgespräch) dient.

Zwischen einer geprobtten und einer realen Prüfung lässt sich nun ein zentraler Unterschied ausmachen, der nicht unerwähnt bleiben sollte. Beide Situationen orientieren sich zwar am gleichen Rahmen (Abnahme einer mündlichen Prüfung), doch für die Beteiligten gehen durch die reale und die gestellte Situation unterschiedliche Implikationen einher. Bei der Probe handelt es sich um eine situative Transformation (*keying*) (vgl. Goffman 1974) einer mündlichen Prüfung¹⁵⁴. Hinsichtlich des Verlaufs und den Anforderungen an das soziale Handeln zeigt sich die Probesituation zwar wie eine reale Prüfung, aber hinsichtlich der situationsübergreifenden Konsequenzen, die aus dem Handeln der Beteiligten resultieren, unterscheidet sich die Probe von der

¹⁵⁴ In diesem Zusammenhang ist das Verhältnis des Inhalts zur Rahmung relevant: Goffman (1974:81) fasst hierzu zusammen: „As suggested, a *rekeying* does its work not simply on something defined in terms of a primary framework, but rather on a keying of these definitions. The primary framework must still be there, else there would be no content to the keying; but it is the keying of that framework that is the material that is transposed“.

realen Prüfung. Für die Analyse des interaktiven Vollzugs ist diese Unterscheidung wichtig, weil sich durch die Rahmung als Probeprüfung andere ausbildungsbezogene Anforderungen an einen Auszubildenden und seine Selbstdarstellung stellen. Während der Probeprüfung wird vom Auszubildenden erwartet, dass er diese wie ein reales Fachgespräch mitkonstituiert und sich *wie in* einer realen Prüfung verhält, obwohl sich die räumliche Herrichtung und die personelle Zusammenstellung von einem realen Fachgespräch unterscheiden. Eine Antizipation dieser Anforderung sollte sich in der interaktiven Präsenz eines Auszubildenden zeigen. Zudem beinhaltet die Prüfungssimulation neben einer Prüfungsvorbereitung auch betriebsintern-evaluative Funktionen. In welchem räumlichen Umfeld sich die Probeprüfung vollzieht, können wir zunächst anhand des nachfolgenden Ausschnitts (Abb. 11) sehen:



(Abb. 11)

Der Raum, in dem die Prüfungen stattfinden, ist ausgestattet mit einem kleinen Beistelltisch und vier Sesseln, die um den Tisch herum platziert sind. In der Mitte des Tisches stehen Getränke und Gläser. Auf der linken Seite des Tisches liegen prüfungsrelevante Unterlagen der Prüfer.

Während eine Probeprüfung stattfindet, dürfen sich die übrigen ungeprüften Auszubildenden nicht mit den geprüften austauschen. Wenden wir uns nun einem Ausschnitt zu, der während der Transitionsphase unmittelbar vor dem eigentlichen Probeprüfungsbeginn ansetzt. Zu diesem Zeitpunkt bin ich noch alleine im Raum, um die Aufnahmegeräte zu platzieren und einzuschalten. Die Kamera wurde soeben eingeschaltet. Kurz darauf betreten Weber und Peter den Raum.

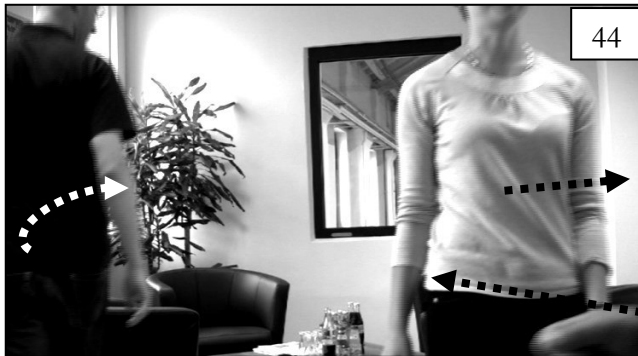
5.1.2.1 Rekonstruktion

Segment 1) Prüfer und Prüfling betreten den Raum

Die Tür wird geöffnet. Peter betritt den Raum nach Weber. Während sie hereingehen, befindet sich Peter mitten in einer Äußerung:

004 **Peter** SO,
 005 (-) haben sie geKRIEGT?
 006 (1.79)

Währenddessen bin ich auf das Einschalten der Aufnahmegeräte ausgerichtet. Ich lege das Audioaufnahmegerät auf den Tisch und gehe dann zur Tür, sodass die Herinkommenden und ich aneinander vorbeilaufen [44]:

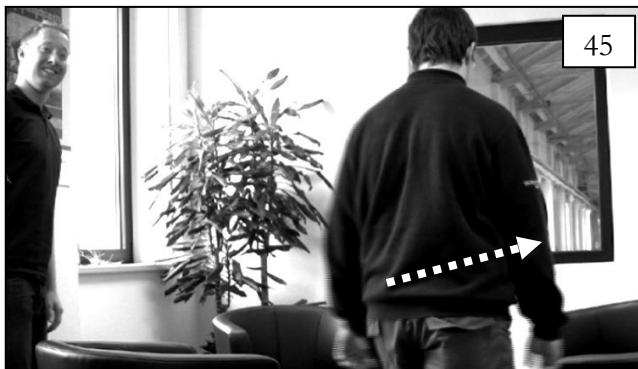


(00:00:17:24)

Der Ausbilder geht auf den vorderen linken Sessel zu, vor dem bereits Prüfungsunterlagen liegen. Während er geht, richtet er ohne sich umzudrehen eine Verständnisfrage an Peter:

007 **Weber** wie WAS denn,
 008 (0.77)

Dabei läuft Peter Weber noch hinterher, dreht sich dann aber vor dem Beistelltisch nach rechts um und läuft auf die rechten Sessel zu. Webers Frage bleibt unbeantwortet. Währenddessen ist Weber am linken Sessel angekommen, bleibt dort stehen, dreht sich in Richtung Tür und formuliert dann eine neue Frage [45]:



(00:00:20:24)

009 **Weber** wie war_s für AUßenstehende?

Die blickliche und verbale Adressierung richten sich nicht an Peter, sondern an mich. Die Bezeichnung „*Außenstehende*“ impliziert, dass sich die Gesprächseröffnung kategorial an Beteiligte richtet, die nicht zum institutionellen Kontext *betriebliche Ausbildung* gehören. Da Peter nicht anwesend war, kann sich die Frage nicht auf ihn beziehen.

hen. Thematisch bezieht sich die Frage auf eine Reflexion der vorausgehenden Situation aus Sicht eines Publikums.¹⁵⁵ Anstatt zu reagieren, verlasse ich den Raum:

009 **Weber** wie war_s für AUßenstehende?
010 (1.11) ((pusticki verlässt den raum))

Währenddessen bewegt sich Peter auf den rechten vorderen Sessel zu. Peters intrapersonelle Koordination, d.h. seine Körper- und Kopfhaltung, ist auf die Realisierung seines Laufwegs ausgerichtet und in dieser Positur kann er Webers Blick nicht sehen. Währenddessen schaut Weber noch immer zur Tür, was auf eine Aufrechterhaltung seiner vorherigen blicklichen Adressierung deutet. Da ich nun bereits den Raum verlassen habe, setzt Peter selbstgewählt zu einer Antwort an:

011 **Peter** s_ist einfach zu HART bestimmt,
012 ich weiß JETZT schon wie das wird;
013 (1.31)

Peter greift Webers thematisch-pragmatische Relevanz auf und interpretiert daraus eine eigene, prospektiv auf sich selbst bezogene Relevanz. Seine Einschätzung „*s_ist einfach zu HART*“ (Z.011) ist im Präsens formuliert und enthält die implizite Unterstellung, das allgemeine Prüfungsniveau der Probe sei „*zu HART*“ (Z.011) (was implizit Anlass zum Verlassen des Raumes sein könnte). Der Fokusakzent liegt auf „*HART*“. Die Bewertung wird durch die Partikel „*zu*“ gradiert und zu einem präsupponierten Kontext, der hier nicht explizit genannt wird, ins Verhältnis gesetzt. Es lässt sich jedoch schließen: Das Bewertete, in diesem Fall das Prüfungsniveau, scheint aus Peters Sicht in einer unangemessen hohen Weise von einer von ihm zumutbar erscheinenden Normalform abzuweichen. Dass Peter von seiner Einschätzung auch ohne intersubjektive Absicherung überzeugt ist, deutet sich durch die epistemische Modalisierung mit „*bestimmt*“ (Z.11) an. Obwohl es sich bei seinem Kommentar nur um eine Inferenz handelt, argumentiert Peter in seiner Expansion „*ich weiß JETZT schon wie das wird;*“ (Z.12) mit Wissen: Er ist bereits prospektiv von seiner Einschätzung überzeugt, wie seine eigene Probeprüfung verlaufen wird. Es lässt sich damit vorsichtig schlussfolgern: Hier manifestiert sich eine Angstdarstellung Peters.

Allein die Rekonstruktion des Verbalen sagt an dieser Stelle wenig darüber aus, ob es sich hierbei um ein intrapersonell orientiertes „zu sich selbst sprechen“ handelt oder ob sich hier nicht doch eine Initiative an den Ausbilder zeigt. Falls es sich um das Zweite handelt, wäre fraglich, was für eine Reaktion Peter konditionell damit einfordern würde. Da sich eine Angstdarstellung abzeichnet, könnte seine Initiative auf eine Abschwächung der Umstände bzw. eine Beschwichtigung oder Bestätigung der eigenen Befürchtung durch den Ausbilder zielen. Seitens des körperlich-räumlichen

¹⁵⁵ Unmittelbar zuvor verlief im gleichen Raum die Probeprüfung eines anderen Auszubildenden, bei der nur ich als Zuschauerin anwesend war.

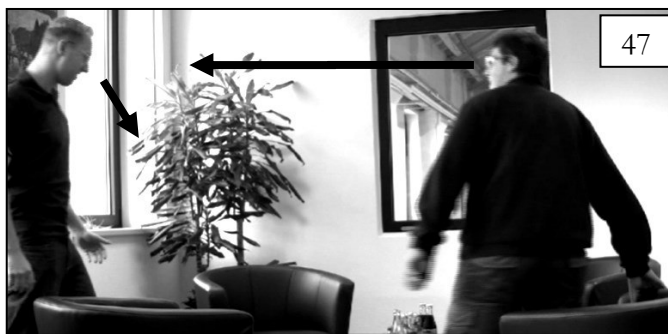
Verhaltens zeigt sich währenddessen: Als Peter noch spricht, ist seine Körper- und Kopfhaltung auf die Realisierung des Laufweges ausgerichtet [46]:



(00:00:21:07)

011 **Peter** s_ist einfach zu HART bestimmt,

Erst bei „zu HART“ (Z.011) hebt Peter seinen Kopf nach links und schaut kurz zu Weber. Der Blick verweist nun auf eine visuelle Adressierung des Ausbilders [47]:



(00:00:22:00)

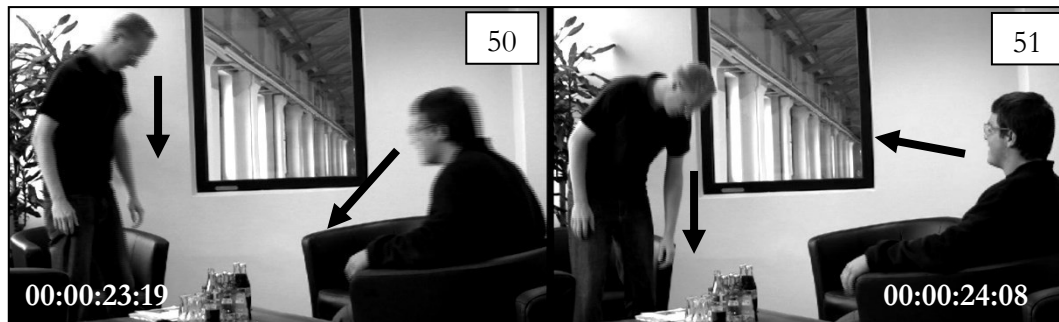
011 **Peter** s_ist einfach zu HART bestimmt,

Zwischen Peter und Weber kommt es jedoch nicht zum Blickkontakt. Während Peter zu Weber aufschaut und ohne Unterbrechung weiterspricht, hat Weber kurz vorher den Blick in seinen Nahbereich gesenkt und sich körperlich wieder auf die Realisierung seines Laufweges ausgerichtet. Nun kann Peter sehen, dass Weber nicht in seine Richtung blickt. Peter senkt daraufhin seinen Kopf, schaut in seinen Nahbereich und beginnt, sich auf den Sessel hin zu orientieren: Mit der rechten Hand berührt er zuerst die Armlehne hinter sich [47], greift mit der linken Hand nach dem Sessel [48] und rückt diesen dann ein Stück zur Seite, sodass die Sitzfläche des Sessels dann frontal zum stehenden Weber zeigt [49]:



00:00:22:13 011 **Peter** s_ist einfach zu HART bestimmt, 00:00:23:01 012 **Peter** ich weiß JETZT schon wie das wird;

Nach dieser Umpositionierung des Sessels lässt sich Peter (noch immer sprechend) auf diesen fallen [50]. Er hebt den Kopf und schaut wieder in Webers Richtung. Dabei schließt er seinen verbalen Beitrag „wie das wird.“ (Z.012) ab [51]:



012 Peter ich weiß JETZT schon wie das wird;

Während dieses Verlaufs zeichnen sich in Webers Verhalten keine Hinweise auf eine interpersonelle Koordination mit Peter ab. Beide sind zeitversetzt individuell mit der eigenen körperlichen Koordination beschäftigt. Ein verbaler interpersoneller Koordinationsversuch mit dem Gegenüber zeigt sich ausschließlich bei Peter. Weber ist – während Peter spricht – ausschließlich auf die Bearbeitung seiner individuellen Relevanzen ausgerichtet, was die letzten vier Standbilder (vgl. [48] bis [51]) verdeutlichen: Als Peter sich verbal und blicklich an Weber richtet, schaut dieser zunächst noch auf den Tisch [48]. Dann richtet er sich auf seine Unterlagen aus [49]. Vor diesen bleibt er mit gesenktem Blick stehen [50] und bückt sich dann zu den Unterlagen herunter [51]. Währenddessen schaut Weber kein einziges Mal zu Peter. Nachdem sich Peter gesetzt und fertiggesprochen hat, bleibt sein Blick für 1.3 Sek. auf Weber gerichtet, was auf eine visuelle Aufrechterhaltung der Sprecherwahl hindeutet [51].

Schauen wir nun kurz auf Weber: Parallel zu seiner körperlichen Ausrichtung auf die Unterlagen ist der Ausbilder mit der Bearbeitung der zuvor offengebliebenen konditionellen Relevanz seiner eigenen Frage befasst (vgl. „*wie war_s für Außenstehende?*“; Z.9). Dass er die fehlende Reaktion als „noticeably absent“ behandelt (vgl. Sacks 1992:190, Schegloff 2007:20), deutet sich anhand seiner Gestikulation an: Während Peter bereits spricht, realisiert Weber eine Geste, die sich nicht koordinativ auf Peter beziehen kann. Er hebt seine linke Hand leicht schräg nach außen, d.h. im Sinne *open hand oblique* (Kendon 2004:206, Fig. F), öffnet seine Hand kurz und spreizt dabei dann alle Finger ab (vgl. Ausschnitt [47 b]):



(00:00:22:00)

Diese Geste scheint auf einen kritischen Kommentar hinzudeuten.¹⁵⁶ Danach richtet sich Weber weiter auf seine Unterlagen aus und beginnt kurze Zeit später, während er über die Unterlagen gebeugt ist, nach einem kurzen Räuspern zu murmeln:

014 **Weber** ((räuspert sich))
 015 ob die IRgendwas hat;
 016 (2.24)

Auf den gestisch realisierten Kommentar folgt eine Nachfrage, die sich durch die Referenz „*die*“ (Z.15) nicht an Peter richten kann. Hier zeigt sich somit: Peter und Weber sind auf gänzlich unterschiedliche Foki ausgerichtet und befinden sich damit nicht in Koordination miteinander. Peters verbaler Beitrag, der sich aufgrund einer blicklichen Adressierung des Ausbilders als Initiative zur Gesprächseröffnung gezeigt hat, bleibt in jedem Fall ohne Reaktion (vgl. Z.11f.). Entweder handelt es sich um ein akustisches Problem, dass Weber Peters Selbstbezug nicht gehört hat, oder es handelt sich um einen Marker von *Dispräferiertheit* (vgl. Pomerantz 1984): Vielleicht hat Weber Peter wahrgenommen, aber er reagiert dennoch nicht auf ihn.

Segment 2) Peter kündigt Resignation an

Nachdem Peters erste Initiative (vgl. „*s_ist einfach zu HART bestimmt, ich weiß JETZT schon wie das wird;*“, Z. 11f.) unbearbeitet geblieben ist, beginnt Peter Webers Bewegungen blicklich zu folgen. Seine Orientierung am Ausbilder ist damit deutlich erkennbar. Dann gähnt Peter kurz und setzt zu einer zweiten Initiative an mit:

017 **Peter** also ich geb AUF;

Noch immer zu Weber schauend schließt Peter selbstkohärent an seiner vorherigen thematischen Relevanz an, die zuvor unbearbeitet geblieben war. Selbstinitiiert zieht er mit „*also*“ beginnend (Z.17) eine Schlussfolgerung, mit der er vor Prüfungsbeginn explizit resigniert. Während er mit der ersten Initiative lediglich eine Selbsteinschätzung zur allgemeinen Prüfungssituation formuliert hat, expliziert er hier konkrete Handlungskonsequenzen. Implizit zeigt sich eine situativ zunehmende Dramatisierung, mit der die Aufmerksamkeit des Ausbilders eingefordert wird. Unmittelbar bevor Peter seinen Turn beendet, hebt er bei „*AUF;*“ (Z.17) seine rechte Hand und wirft sie, mit der Handfläche nach unten zeigend, in der Luft von sich weg [52]:

¹⁵⁶ Dieser Kommentar kann sich m.E. in Abhängigkeit der kontextuellen Bedingungen nicht an Peter richten. Stattdessen zeigt sich hier ein kritischer Kommentar, der sich an die Aufzeichnende und ihre fehlende Reaktion richtet. Nach Kendon (2004:216) kann diese Geste wie folgt interpretiert werden: “[T]he Open Hand Oblique is used as a way indicating an object, in all cases another person, who is in some way the butt of a critical remark or a critical attitude. In each case, however, there is always a third participant in the interchange. [...] [T]hus, the Open Hand Palm Oblique, appears as a gesture that directs a third person to attend to the target of the criticism and thus plays a role in making that criticism public”.



(00:00:29:03)

017 Peter also ich geb AUF;

Seine verbal realisierte Resignation verstärkt sich durch die einseitige, negierende Geste.¹⁵⁷ Webers körperliche Orientierung deutet währenddessen darauf, dass er noch immer nicht *available* für Peter ist: Weber ist nun darauf ausgerichtet, seine Unterlagen zu sortieren.

Dann greift er mit der linken Hand nach dem auf dem Tisch liegende Handy, schaut darauf, legt es wieder ab und beginnt dann regungslos das auf dem Tisch liegende, ausgeschaltete Audioaufnahmegerät blicklich zu fixieren (vgl. [52]). Nach einer Weile kommentiert er den Audiorekorder dann mit:

018 Weber (-) er NIMMT,
 019 er NIMMT noch nicht auf.
 020 (1.04)

Es zeigt sich: Weber ist weiterhin auf die Bearbeitung seiner eigenen Relevanzen ausgerichtet. Nachdem auch Peters zweite Initiative ohne Reaktion geblieben ist, schaut Peter dann auf das von Weber kommentierte Aufnahmegerät. Dorthin schauend bleibt er eine Sekunde wie eingefroren sitzen (vgl. [53] und [54]):



Währenddessen richtet Weber seinen Oberkörper auf. Dabei streift sein Blick die Kamera [53] und, ohne blicklich bei der Kamera zu bleiben, dreht er seinen Körper über seine rechte Seite vom Beistelltisch weg in Richtung linkem Fenster [54]. Es

¹⁵⁷ Diese Geste deutet auf *open hand prone* (*palm down, away*), die nach Kendon (2004) in folgenden Kontexten genutzt wird: „where something is being denied, negated, interrupted or stopped“ (ebd.:248).

kommt wieder zu keinem Blickkontakt zwischen Weber und Peter. Genau dann, als Weber vom Tisch wegzugehen beginnt, setzt Peter zu seiner dritten Initiative an. Noch immer auf das Aufnahmegerät schauend formuliert er:

021 **Peter** ISCH geb auf.
022 und verGESS des;

Dabei beginnt Peter beidseitig zu gestikulieren: Er löst seine Hände ausgestreckt vom Sessel [55] und hebt sie frontal, mit den Handflächen von sich weggerichtet, hoch, als würde er „ich-ergebe-mich“ gestisch darstellen [56]:



Dann wirft er beide Hände parallel seitwärts nach links von sich weg und dreht dazu seinen Kopf leicht nach links. Währenddessen sind seine Augen geschlossen [57]:



Segment 3) Weber reagiert auf Peters individuelle Relevanzen

Anders als bei der vorherigen, zweiten Initiative realisierte Peter im 2. Segment eine beidseitig negierende Geste (vgl. Kendon 2004:248f.). Diese erfolgte redegleitend zur zweiten selbstinitiierten Resignation „*ISCH geb auf.*“ (Z.021). Erst danach öffnet Peter seine Augen. Er schaut in die Leere unterhalb der Kamera [58]. Stärker als zuvor verweist Peters dritte Initiative nun auf eine Verstärkung der Angstdarstellung.

Erst nachdem Peter seinen Kopf in Richtung Kamera gedreht hat (als antizipiere er den bevorstehenden Laufweg des Ausbilders), reagiert Weber auf ihn: Über seine linke Schulter dreht er seinen Kopf zu Peter. Auf Webers Lippen beginnt sich ein Grinsen abzuzeichnen. Ohne Unterbrechung läuft er weiter in Richtung Fenster [58]. Für einige Augenblicke behält Weber sein Grinsen bei. Hier zeigt sich eine erste,

mimisch-blicklich realisierte Reaktion auf Peters Relevanz der Selbstaufgabe.¹⁵⁸ Als er zu Peter schaut, ist dessen Blick in Richtung Kamera gedreht. Zwischen beiden kommt es somit auch hier nicht zum Blickkontakt [58]:



(00:00:33:15)

Als Weber um den rechten Sessel herumgeht, atmet er tief, laut und relativ lange ein. Dann schaut er auf den Tisch und beginnt verzögernd zu sprechen. Auf das laute Einatmen dreht Peter seinen Kopf sofort zu Weber [59]:



(00:34:23)

023 **Weber** °hh (-) also wir HAM

Ohne zu Peter zu schauen, dreht Weber seinen Kopf vom Tisch weg in Richtung Kamera und beginnt, expliziter zu formulieren [60]:

023 **Weber** °hh (-) also wir HAM

024 also ich SA mal,

Er setzt mit „also“ zu einer Konklusion an und beginnt eine im Plural formulierte Äußerung „wir HAM“ (vgl. Z.023 bzw. [60]):

¹⁵⁸ Während der Kopfdrehung zu Peter bleibt Webers restlicher Körper vom Tisch weggedreht. Dieser *body torque* (Schegloff 1998) verweist darauf, dass die Realisierung des Laufwegs eher Webers primäre Orientierung darstellt und er somit nur sekundär auf Peter reagiert.



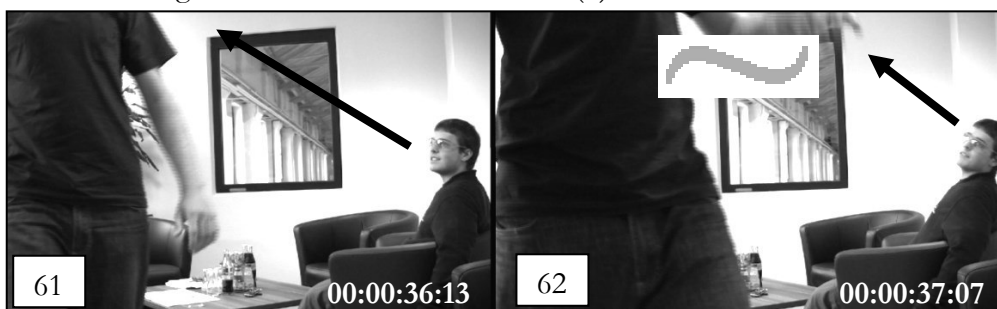
(00:00:35:10)

023 Weber °hh (-) also wir HAM

Dann bricht Weber eigeninitiativ ab, setzt aber sogleich wieder neu an. Erneut beginnt er mit „also“ (Z.024) und formuliert dann „ich SA mal,“ (Z.024). Er produziert damit einen *hedge*¹⁵⁹ (vgl. Lakoff 1973), mit dem er die nachfolgende Aussage projektiv als explizit subjektive Perspektive vorgradiert.

Weber reagiert gänzlich kontrastiv zu Peter: Sein langes Einatmen, der explizite Einstieg über ein Konjunkionaladverb, der Formulierungsabbruch, das *hedging* und die unfokussierte Formulierungsweise deuten zusammengenommen als *delay*-Marker auf eine dispräferierte Handlung hin.

Während Weber dies formuliert, bewegt er sich kontinuierlich in Richtung Tür (womit er aus der Perspektive der Kamera und aus Peters Blickwinkel herausläuft). Dabei richtet er sich körperlich kein einziges Mal auf Peter aus. Im Gegensatz dazu folgt Peter mit weit geöffneten Augen Webers Bewegung in Richtung Tür. Indem er Weber blicklich zu folgen versucht, muss Peter sich stark über den Sessel nach hinten lehnen, um Weber nicht aus den Augen zu verlieren; dieser läuft Peter sprichwörtlich aus dem Sichtfeld ([61] und [62]). Währenddessen hebt Weber seine linke Hand [62] und vollführt gestikulatorisch ein *Tilde-Zeichen* (~).

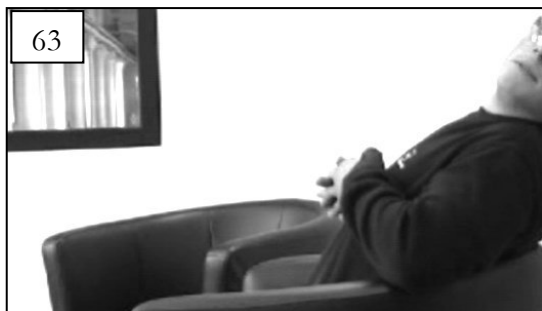


¹⁵⁹ Nach Lakoff (1973) versteht man unter *hedges* Ausdrücke oder Begriffe, die auf eine bestimmte Relation zwischen Kategorien in vager Weise hindeuten, ohne diese zu explizieren. Die konkrete Bedeutung einer Äußerung kann dann nur durch logische Schlussfolgerung erschlossen werden: „For me, some of the most interesting questions are raised by the study of words whose meaning implicitly involves fuzziness-words whose job is to make things fuzzier or less fuzzy. I will refer to such words as ‚hedges‘“ (ebd.:471).

Dabei formuliert Weber parallel zu seiner Gestikulation (ohne stehen zu bleiben):

025 (-) BEIde haben nicht besser wie drei.
026 (0.76)

In diesem Kontext hier ließe sich die wellenförmige Geste m.E. als „gestisch vollzogenes hedging“ bezeichnen, denn seine redegleitende Geste gradiert die verbale Aussage „BEIde haben nicht besser wie drei.“ (Z.25) zu einer ungefähren, vagen Angabe. Als Weber seinen verbalen Beitrag beendet, ist er bereits an der Tür angekommen. Bis dahin ist Peter ihm blicklich gefolgt, wobei er sich immer weiter nach hinten über den Sessel gelehnt hat. Durch die Ausrichtung des Sessels (rücklings zur Tür und an dieser Stelle auch rücklings zu Weber) muss sich Peter aus seiner Sitzpositur überaus stark über den Rücken verbiegen, um Weber überhaupt noch sehen zu können [63]:



(00:00:38:18)

025 **Weber** (-) BEIde haben nicht besser wie drei.

In Webers Formulierungen wird auf Dritte verwiesen, die hier nicht anwesend sind. Ein expliziter Bezug zu jemand bestimmtes wird nicht hergestellt. Auf Peters drei vorausgehende Initiativen reagiert Weber somit indirekt: Er umgeht es, explizit auf Peters selbstzentrierte thematisch-pragmatische Relevanz einzugehen. Webers Hinweis „nicht besser wie drei“ (Z.25) enthält eine Relation zum Prüfungsniveau: Weber positioniert die zwei vorausgehenden Prüflinge (vgl. „BEIde“, ebd.) in abweichender Weise zu einem Normverhältnis und stuft diese ein. Er formuliert nicht „nicht schlechter“, sondern „nicht besser“, womit sich eine spielerisch-implizite Verschärfung der Situation für Peter andeutet. Nun muss Peter selbst schlussfolgern, welche Bedeutung er dieser Aussage beimisst. Noch immer in einer über den Sesselrand hinweg gedehnten Positur formuliert Peter dann laut eine Nachfrage (vgl. Z.27 sowie [64]):



(00:39:16)

027 **Peter** <<ff>BEIDE> net?

Peters prosodisch stark markiertes Nachfragen „<<ff>BEIDE> net?“ (Z.027) verweist auf ein Erwartungsproblem (vgl. Rost-Roth 2006:258) und deutet darauf, dass seine Erwartungshaltung nicht konform zu Webers Aussage zu stehen scheint. Auf Peters Frage reagiert Weber sofort wie auf eine schlichte Nachfrage:

028 **Weber** NE.
029 (2.31)

Weber geht nicht auf den enthaltenen Erwartungsbruch ein. Daraufhin verfällt Peter in eine Art körperliche Starre: Für zwei Sekunden bleibt er regungslos in einer unnatürlichen Positur mit dem Rücken über den Sesselrand gelehnt. Die Standbilder ([65] und [66]) verdeutlichen den Start- und Endpunkt:



Einzig Peters Mimik verändert sich: Von Standbild [65] zu Standbild [66] verziehen sich Peters Mundwinkel leicht nach unten. Dann rückt er mit dem Oberkörper auf dem Sessel schnell nach vorne und setzt dabei zu einer Schlussfolgerung an [67]:



030 **Peter** dann dann KRIEG ich,
031 [GLEICH]

Erneut etabliert sich Peter mit einem expliziten Selbstbezug. Er setzt zu einer Aussage an, mit der er explizit schlussfolgert, dass er Webers vorherige Aussage auf sich bezieht. Noch bevor er fertig gesprochen hat, geht Weber in Überlappung mit Peter und setzt zu einer Expansion seines vorherigen Turns an. Er formuliert eine Selbstkorrektur, die er mit „woBEI,“ einleitet:

032 **Weber** [woBEI,]
033 elek elektrisch war der christian sogar_n TICK besser als der als
der johannes.
034 (-)

Mit der Aussage „*elektrisch war der christian sogar_n TICK besser als der als der johannes.*“¹⁶⁰ (Z.33) wird namentlich auf zwei Auszubildende aus Peters Gruppe verwiesen, die explizit in Relation zueinander gesetzt werden. Währenddessen richtet sich Peter körperlich auf dem Sessel neu aus: Nachdem er sich stärker nach vorne gebeugt hat [68], rückt er beidhändig den Sessel ein Stück zur rechten Seite und dreht seinen Oberkörper mit weit aufgerissenen Augen wieder in Richtung Weber [69]:



033 Weber elek elektrisch war der christian sogar_n TICK besser als der als der johannes.

Die Aussage, „*christian*“ sei im Prüfungsteil zu elektrischen Komponenten besser als „*johannes*“ gewesen, löst bei Peter folgende Reaktion aus: Zuerst verändert sich seine Mimik. Das vorherige, leicht heitere Lächeln [69] verschwindet dann aus Peters Gesicht, als der Name des anderen Auszubildenden, „*johannes*“ (Z.33), fällt [70]:



((00:00:46:20))

033 Weber christian sogar_n TICK besser als der als der johannes.

Mit leicht geöffnetem Mund und weit geöffneten Augen bleibt Peter regungslos in Webers Richtung gedreht sitzen. Sein Gesichtsausdruck verweist auf einen Zustand zwischen „Erschrocken-Sein“ und „unerwarteter Erwartungsbruch“. Dann löst er sich aus der Starre, beginnt auf dem Sessel hin und her zu rücken. Seine Augen öffnen sich immer weiter [71]. Dann formuliert er eine Nachfrage:

035 Peter <<p>JA:>?

¹⁶⁰ Näheres zu Siglen und Namen (z.B. „Hannes“ und „Johannes“) findet sich in Kap. 3.3.

Während er die Nachfrage formuliert, ziehen sich in Peters Gesicht die Augenbrauen zusammen und seine Lippen verziehen sich wie zu einem Lächeln, sodass seine Zähne sichtbar werden. Weiterhin sind seine Augen weit aufgerissen [72]:



034 **(-)**

035 **Peter** <<p>JA:>?

Diese Koordination von Peters Mimik, Blick und Körperhaltung impliziert eine sichtbare Darstellung von ungläubig-ablehnender Infragestellung, gemischt mit etwa „Bestürzung“ und „Schrecken“. Erneut reagiert Weber auf Peters Frage kurz und expansionslos, als handle es sich hier um ein akustisches Verständigungsproblem:

036 **Weber** (.) JA,
037 (1.08)

Auf diese Reaktion hin verfällt Peter dann in eine ca. dreisekündige Starre. Die nachfolgenden beiden Standbilder zeigen hierzu den Start und den Endpunkt dieses körperlichen Zustands (vgl. [73] und [74]):



036 **Weber** (.) JA,

038 **Weber** WISST ja was für fragen kommen.

Peters körperliches und mimisches Verhalten verweisen auf ein Erwartungsproblem. Hier lässt sich eine Verkörperung von Verunsicherung erkennen, welche als Reaktion auf Webers Aussage folgt. Noch während sich Peter in dieser Starre befindet, knüpft Weber an Peters Angstdarstellung an und antwortet jetzt auf Peters erste Initiative (vgl. „*s_ist einfach zu HART bestimmt*“, Z. 11) mit:

038 **Weber** aber ihr WISST ja was für fragen kommen.

Weber lehnt damit explizit die Schuldzuweisung, das Prüfungsniveau wäre „zu HART“ (Z. 11), ab und gibt die Verantwortung in 2.Per.Pl. („ihr“, Z. 38) an die gesamte Ausbildungsgruppe weiter, für die Peter hier nun stellvertretend steht. Die Formulierung „ihr WISST“ (Z.38) verweist auf geteiltes, vor der Prüfung zwischen allen Beteiligten abgesichertes Wissen. Der Partikel „ja“ (Z.38) verdeutlicht diese vorherige Absicherung: Nicht nur dem Ausbilder, sondern auch der Gruppe sei das Prüfungsniveau „ja“, d.h. bereits im Vorfeld, bekannt gewesen.

Segment 4) Peter resigniert vor Prüfungsbeginn

Auf Webers Aussage hin resigniert Peter zuerst körperlich: Er dreht seinen Kopf vom Ausbilder weg, lehnt sich nach vorne und beginnt vom Sessel aufzustehen [75]. In seinem Gesicht wird dann ein Grinsen sichtbar [76]:



Erst nach dieser körperlichen Veränderung resümiert Peter:

039 **Peter** ich isch gehe wieder RAUS?

Peter kündigt an, aufgrund der zuvor formulierten Überforderung die Situation nun zu verlassen. Diese Schlussfolgerung scheint mit seiner ersten Initiative vergleichbar:

010 (1.11) ((pusticki **verlässt den raum**))
011 **Peter** s_ist **einfach zu HART** bestimmt,

Während Peter dort inferiert, das Verlassen des Raums durch die Forschende (d.h. einer Außenstehenden) sei „bestimmt“ durch das Prüfungsniveau motiviert, welches seiner Meinung nach „zu HART“ sei, zeigt sich hier ähnlich. Folgende Inferenz deutet sich an: Weil das Prüfungsniveau „zu HART“ sein muss, haben Chris („christian“, Z. 33) und Hannes („johannes“, ebd.) wohl in einer für Peter ungeahnten Weise abgeschnitten, sodass er die Konsequenz für sich zieht „ich isch gehe wieder RAUS“: Weil es „einfach zu HART“ sein muss, will Peter gehen. Indem er ankündigt, die Situation zu verlassen, schlägt sich darin seine zuvor von ihm befürchtete und durch ihn inferierte Härte des Prüfungsniveaus nieder.

Als Peter dann versucht, vom Sessel aufzustehen, reagiert Weber sofort auf diese körperliche Veränderung mit Zurückweisung:

040 **Weber** (-) ja KOMM;
 041 schöne SCHÖne,
 042 (0.71)
 043 **Weber** SCHÖne fragen;

Es lässt sich schließen: Weber formuliert einen Appell an die Vernunft bzw. einen Ordnungsruf an Peter, seine Dramatisierung sein zu lassen.

Auch wenn sich in Peters Verhalten höchstwahrscheinlich ein gespieltes Andeuten, d.h. im Sinne eines *make-believe* (Goffman 1974:48), abzeichnet, die Situation unmittelbar vor Prüfungsbeginn zu verlassen, drückt sich darin dennoch eine Androhung von Konsequenzen aus. In dieser Hinsicht ließe Webers Appell auf Zweierlei schließen: Zum einen soll Peter den Raum nicht verlassen, und zum anderen soll er die Inszenierung von negativen Selbstoffenbarungen einstellen. Mit dem Verlassen wäre die Durchführbarkeit der nachfolgenden Situation gefährdet.

Daraufhin steht Peter vom Sessel auf, dreht sich in Richtung Tür, schaut auch in diese Richtung und geht dann auf die Tür zu [77]:



(00:00:58:20)

Als Peter vom Sessel aufgestanden ist, betrete ich wieder den Raum und gehe sofort auf die von mir zuletzt bearbeitete Relevanz zu – das Audioaufnahmegerät, dessen Batterien ich austausche. Da nun eine dritte Person in den Raum dazugekommen ist, ergibt sich eine andere Möglichkeit der interaktiven Beteiligung als in der Dyade. Sofort beginnt Weber ein Gespräch mit mir, das sich auf eine alternative thematische Relevanz bezieht. Peter bleibt mit seinen Relevanzen damit außen vor:

044 ((pusticki betritt den raum))
 045 **Weber** °h (xxx xxx xxx xxx) gleich los geht_s zur [(xxx xxx),]
 046 **Pusticki** [ja in ORDnung;]
 047 (0.75)

Weber wendet sich unmittelbar von Peter ab und wechselt den Fokus: Indem er in eine „fokussierte Interaktion“ (Goffman 1963) mit mir übergeht, verlässt er die Bearbeitung von Peters vorheriger thematischer Relevanz. Peter hat an dieser Stelle seinen Interaktionspartner aufgrund von *desertion* (Goffman 1963:188) verloren. Ohne etwas zu sagen, bewegt sich Peter weiter in Richtung Tür [78]:



Währenddessen kommentiert Weber Peters Verhalten. Sein Kommentar richtet sich an mich. Obwohl Peter anwesend ist und den Kommentar hören kann, wird auf ihn in 3.Per.Sg. verwiesen:

048 **Weber** weil der kann sich schon mal dann erHOLen
049 der PEter nē?

Ich reagiere jedoch nicht auf Weber. Stattdessen setzt dann Peter selbstgewählt an. Er knüpft damit thematisch an seiner vorherigen, eigenen thematischen Relevanz an:

050 **Peter** (-) ich muss wieder RAus,
051 (.) in meinem kopf krieg ich ANGST,
052 (-) [wenn es] so ARge fragen sind;

Er präsentiert eine gesteigerte Form von Angstdarstellung, wie er es hier bisher noch nicht gezeigt hat. Peter verweist mit „in meinem kopf krieg ich ANGST,“ (Z.50) nun explizit auf seinen Angstzustand. Indem er auf die Tür zugeht, zeigt sich eine Ausrichtung auf „Verlassen des Raums“ und ein Verweis auf vorzeitigen Abbruch der noch nicht begonnen Prüfungssituation. Dann fängt Weber an zu lachen und negiert Peters Befürchtung:

053 **Weber** [((lacht))]
054 (1.01)
055 **Weber** NÖ also
056 ah;

Weber beginnt, von der Tür in Richtung Raummitte zu gehen, womit er sich auf Peter zubewegt. Auf die Bewegung des Ausbilders hin verändert Peter seine Laufrichtung und läuft wieder zurück in den Raum. In dieser körperlichen Koordination zeigt sich, wie Weber – ohne Peter zu berühren oder ihn anzusprechen – ihn am Verlassen des Raumes hindert [79]:



5.1.2.2 Zusammenführung

Die Analyse hat relevante Aspekte in Peters Verhalten herausgestellt, die uns im Kontext der zuvor analysierten Wochenabschlussbesprechung bereits als rekurrent aufgefallen sind. Obwohl sich die situativen Rahmenbedingungen und die Beteiligtenkonstellation der beiden Settings stark voneinander unterscheiden, zeigen sich doch Ähnlichkeiten in Peters interaktiver Präsenz. Gehen wir zunächst auf die relevanten Verhaltensaspekte ein, um sie dann hinsichtlich ihrer Implikationen für Peters Selbstdarstellung als Auszubildender zu hinterfragen.

5.1.2.2.1 Peters Interaktionsverhalten

Relevante Merkmale zeigten sich in diesem Fallbeispiel anhand folgender Aspekte: a) Gesprächsorganisation, b) Organisation von thematisch-pragmatischen Relevanzen, c) Beziehungskonstitution und d) körperlich-räumliche Positionierung:

a) **Gesprächsorganisation**

Wie im Besprechungskontext zuvor etabliert Peter auch hier selbstinitiativ Beiträge. Anders als dort ist die Beteiligtenstruktur jedoch nur auf ihn und Weber beschränkt, da außer dem Ausbilder und Peter niemand im Raum ist, als sich Peter als Sprecher etabliert. Aus der Analyse ist hervorgegangen, dass Peter kein Selbstgespräch führt, sondern er sich während seiner verbalen Beiträge körperlich und blicklich an Weber orientiert. Er richtet mehrere Initiativen an ihn, ohne mit ihm auszuhandeln, ob der Ausbilder für eine interpersonelle Koordination und eine dyadische Gesprächseröffnung mit Peter überhaupt verfügbar ist.

Obwohl aus Webers Verhalten ersichtlich wird, dass er aufgrund der Bearbeitung eigener Relevanzen für Peter nicht als Gesprächspartner *available* ist, hört Peter nicht auf, ihn zu adressieren. Seine Initiativen bleiben zunächst reaktionslos im Raum, woraufhin Peter sie immer wieder aufgreift, darauf bezogen neue Initiativen etabliert, die durch Hinzunahme weiterer Ausdrucksressourcen immer expressiver werden. Sein Verhalten beinhaltet keine Verweise, die auf eine Reflexion seines eigenen gesprächsorganisatorischen Handelns hindeuten würden, mit welchem er den statushöheren Weber zur Reaktion zwingt: Peter folgt auch in dieser Situation ausschließlich eigenen gesprächsorganisatorischen Relevanzen. Dieses Verhalten verweist auf eine fehlende Orientierung, sein verbales Handeln reziprok mit anderen abzustimmen. Dieser Aspekt ist bereits aus den vorausgehenden Analysen als relevant aufgefallen. Er verweist auf eine situationsunabhängige Verhaltensrekurrenz in Peters Präsenz.

b) **Organisation von thematisch-pragmatischen Relevanzen**

Der auffällige Umgang mit gesprächsorganisatorischen Relevanzen schlägt sich auch in Peters Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen nieder. Er zeigt weder Orientierungen an gattungsspezifischen Relevanzen, d.h. solchen, die mit der bevorstehenden Prüfung zusammenhängen, noch an thematisch-pragmatischen Relevanzen des hierarchisch höhergestellten Ausbilders. Peter etabliert ausschließlich selbstbezogene thematische Relevanzen, die sich auf seine emotionale Befindlichkeit, Anspannung und Angst vor der Prüfung beziehen. Es wäre denkbar, dass Symptome schwer unterdrückbarer Prüfungsangst (wie beispielsweise Schweißausbrüche, Zuckungen o.ä.) als *creature releases*¹⁶¹ (Goffman 1963) aufgrund einer prüfungsbezogenen Orientierung aus ihm herausbrechen und deshalb metakommunikativ thematisch werden. Dies wäre evtl. eine akzeptable Form der Angstthematisierung. Aber für diesen Fall zeigen sich keine *accounts*: Stattdessen bearbeitet Peter seinen emotionalen Zustand als primäre thematische Relevanz, worauf Weber jedoch nicht eingeht.

Eigeninitiativ offenbart Peter persönliche Ängste in einer Situation, die für eine derartige Thematisierung nicht gerahmt ist. Er resigniert explizit, noch bevor die Prüfung begonnen hat. Mit seinem Verhalten nötigt er dem Ausbilder seine Relevanzen auf. Nach Schütz/Luckmann (2003) lässt sich darin Folgendes erkennen: Peter produziert durch sein Verhalten „sozial aufgelegte thematische Relevanzen“ für Weber, denen sich dieser zuwenden soll. Schütz/Luckmann (ebd.:262) formulieren hierzu:

¹⁶¹ Goffman (1963) bezeichnet mit *creature releases* temporär auftretende Aktivitäten, die als unkontrollierbare Handlungen aus jemandem „herausbrechen“ bzw. „that slip through the individual's self-control“ (ebd.:68). Diese verweisen auf „sudden so-called emotional expression[s]“ (ebd.:69). Während der Bearbeitung eines primären Fokus können solche Verhaltensaspekte durchaus auftreten, aber nach Goffman tragen sie nicht zur Bearbeitung des primären oder eines anderen Interaktionsfokus bei. Solche Handlungen zeigen sich nach Goffman (1974:210) eher als „Nebenerscheinungen“ im Sinne von: „another flow of other activity that is systematically disattended and treated as out of frame, something not to be given any concern or attention“. Siehe hierzu weiterführend auch Kendon (1990:243) sowie Norris (2011:47).

Das Handeln der Mitmenschen – und zwar sowohl die Handlungsabläufe wie die Handlungsergebnisse – setzen dem einzelnen Themen vor, denen er sich zuwenden muß. [...] Mitmenschen können auch in einen Erfahrungsablauf eingreifen, dem einzelnen neue Themen aufzwingen, ohne daß ihr Handeln in nachfolgender Interpretation als atypisch, unvertraut erscheint.

Weber bleiben kaum Spielräume, um Peters konsequent angebotenen thematischen Relevanzen auszuweichen. Aufgrund der geringen Raumgröße und der Abwesenheit von anderen Beteiligten müsste er schlimmstenfalls, um eine Bearbeitung gänzlich zu vermeiden, den Raum verlassen und den Prüfling mit den Prüfungsunterlagen alleine zurücklassen. Hier zeigt sich also: Ausweichmanöver, um die Bearbeitung von Peters thematischen Relevanzen zu umgehen, sind situativ nur eingeschränkt realisierbar oder müssten mit einem erheblichen Mehraufwand erst hergestellt werden.

In Webers Verhalten spiegelt sich zwar eine Ablehnung von Peters thematischer Orientierung in Form von reduzierter *availability* und Nichtreagieren auf angebotene Initiativen, aber diese Ablehnung wird von Peter nicht gespiegelt bzw. scheint von ihm übergangen zu werden. Dieses Verhalten deutet auf eine fehlende Reziprozität bei der Etablierung thematisch-pragmatischer Relevanzen hin. Dieser Aspekt ist uns bereits in den früheren Fallanalysen aufgefallen und verweist nun auf eine allgemeine, situationsunabhängige Rekurrenz in Peters Präsenz.

c) **Beziehungskonstitution**

Mit Peters verbalem Agieren geht eine spezifische Beziehungskonstitution einher. In seinem Verhalten schlagen sich keine *accounts* nieder, die eine hierarchisch strukturierte, situations- und gruppenorientierte Rollenbeziehung zwischen den Interaktionsbeteiligten als relevant aufzeigen würden. Vielmehr verweist Peters Interaktionsverhalten auf die Herstellung einer persönlich-individuellen Beziehung zwischen Weber und sich. Aus der Art und Weise, welche thematisch-pragmatischen Relevanzen er mit welcher gesprächsorganisatorischen und körperlich-räumlichen Orientierung etabliert, lässt sich erschließen, als was für einen Beteiligten er Weber in Bezug auf sich „typisiert“ (Schütz/Luckmann 2003:107). Schützeichel (2004:130) formuliert hierzu mit Bezug auf Schütz:

Typisierungsformen [unterscheiden sich] hinsichtlich ihres Anonymitätsgrades und ihres Abstraktionsgrades. Person, Rolle und situationsspezifische Handlungsmuster sind in dieser Reihenfolge mit einer zunehmenden Anonymität ausgestattet. Dem korrespondiert, dass sie auch zunehmend abstrakter werden und von konkreten Eigenheiten der Individuen abstrahieren.

Bezogen auf das Fallbeispiel legen die Detaillierungen von Peters persönlich-emotionalem Befinden Folgendes offen: Peters Themeninitiiierung zeigt einen geringen Grad an Anonymität bzw. ein hohes Maß an emotionaler Intimität gegenüber Weber, womit dieser als individuelle Person und nicht als Träger einer institutionellen Rolle positioniert bzw. typisiert wird. Es zeigt sich keine eigene rollen- und gruppenungebundene Orientierung Peters.

Peter bearbeitet somit eine wesentliche Anforderung der Situation anscheinend nicht: Die Probeprüfung setzt, im Gegensatz zur Wochenabschlussbesprechung, eine neue, gattungsspezifische Rollenbeziehung zwischen Weber und sich relevant. *Accounts* finden sich hierfür in Webers Verhalten: Obwohl Peter und Weber alleine im Raum sind, beteiligt sich Weber ausschließlich aus einer zweifachen Gruppenperspektive. Er positioniert Peter im unmittelbaren Prüfungskontext mit „ihr“ als Vertreter einer spezifischen „Prüflingsgruppe“. Sich selbst positioniert er konträr dazu mit „wir“, nämlich als Vertreter einer „Prüfergruppe“, die bereits zwei „Prüflinge“ evaluiert hat. Weber konstituiert durch den ausschließlichen Bezug auf „ihr“ vs. „wir“ eine situationsspezifische, hierarchisch strukturierte Rollenbeziehung zwischen sich und Peter als Vertreter zweier gegensätzlicher Gruppen. Hier interagieren also nicht „Ausbilder und *sein* Auszubildender“, sondern die Rollenvertreter „Prüfer und *ein* Prüfling“. Diese Relevanz wird durch das *keying* (Goffman 1974) „Simulation einer realen Prüfung“ vorgegeben: Im Kontext der „Probeprüfung“ transformiert sich Peters primäre Rolle „Auszubildender eines Teams“ zur situationsgebundenen Rolle „Auszubildender eines Teams in der temporären Rolle eines Prüflings während einer Prüfungssimulation“. Diese situationsgebundene Beziehungsimplikation scheint Peter nicht zu antizipieren, zumindest gibt es dafür keine verhaltensbasierten *accounts*. Indem er die rollenspezifischen, beziehungskonstitutiven Relevanzen des Ausbilders unbearbeitet lässt bzw. diese zu übergehen scheint, verweist dies auf seine idiosynkratisch strukturierte, persönliche Orientierung an Weber als „persönlich-emotionaler Verbündeter“.

d) **Körperlich-räumliche Positionierung**

Die bisherigen Aspekte bezogen sich primär auf Peters verbales Verhalten. Relevante Aspekte zeigten sich aber auch hinsichtlich seines körperlich-räumlichen Agierens. In der Weise, wie sich Typisierungen und Positionierungen in seinem verbalen Verhalten manifestieren, zeichnen sich auch sozialtopografische Relevanzen und Orientierungen in Peters körperlichem Umgang mit Ressourcen des physischen Raums ab. Sein körperliches Verhalten, wie er den Raum betritt, wie er sich darin bewegt, welches Mobiliar er in welcher Weise nutzt und manipuliert, lässt Rückschlüsse auf seine „sozialtopografische Interpretation“ (Hausendorf/Schmitt 2013:4) zu.

Nachdem Weber und Peter den Besprechungsraum betreten haben, der für die Durchführung von „Probeprüfung“ hergerichtet ist (Sessel sind um den Beistelltisch platziert, prüfungsrelevante Unterlagen liegen ausgebreitet, Kamera ist bereits eingeschaltet, es fehlt nur noch der zweite Prüfer), wählt Peter eigeninitiativ einen Sessel aus, um sich zu setzen bzw. sich darauf „fallenzulassen“. Während zwei Sitzplätze aufgrund positionierter Unterlagen sozialtopografisch als „Plätze der Prüfer“ markiert sind, befinden sich in der Nähe des Beistelltisches zwei weitere Sessel. Indem er selbstgewählt auf einem Platz nimmt, schlägt sich darin eine spezifische sozialtopografische Nutzung nieder: Peter nutzt diesen Sessel, als wäre es ein für ihn legitimer Sitzplatz. Sein Verhalten zeigt einen individuellen, scheinbar routinierten körperli-

chen Umgang mit dem Mobiliar innerhalb eines Raumes, der normalerweise nicht zur alltäglichen Durchführung von Ausbildung zur Verfügung steht und von den Beteiligten i.d.R. nicht genutzt wird.

Weber verhält sich dagegen anders: Er bewegt sich zunächst auch auf einen Sessel zu, setzt sich aber nicht, sondern bleibt stehen. Durch das Stehen kann er – im Gegensatz zu Peter – auf Gehen als Ressource zugreifen. Dies tut er auch und läuft aus dem für Peter sichtbaren Wahrnehmungsbereich hinaus (zeigt sich evtl. als körperlicher Hinweis für „Dispräferiertheit“ gegenüber Peter). Da Peter durch das Sitzen in seinem körperlich-räumlichen Handeln eingeschränkt ist, verbiegt er sich in einer unnatürlichen Positur über den Sesselrand hinaus, um Weber weiterhin sehen zu können. Dieses körperliche Verhalten und die Spezifik seiner Raumnutzung sind konträr zum Verhalten des Ausbilders.

Nachdem jemand Drittes den Raum betritt und sich die Beteiligtenstruktur ändert, steht Peter dann eigeninitiativ vom Sessel auf und beginnt im Raum umherzulaufen. Wenige Minuten vor Probenbeginn bewegt er sich auf die Tür zu. Zusammen mit seiner verbalen Ankündigung, den Raum und die Situation zu verlassen, gefährdet er die grundsätzliche Durchführbarkeit der Probeprüfung. Parallel zu Peters idiosynkratischer Orientierung, die sich in seinem verbalen Verhalten manifestiert hat, verweist somit nun auch sein körperlich-räumliches Verhalten auf ein sozialtopografisch autonomes Handeln.

Wenn wir diese Verhaltensaspekte nun zusammenführen, zeigt sich uns insgesamt ein interessantes und recht bekanntes Bild, das wir bereits zuvor in ähnlicher Weise (jedoch in einem anderen Präsenzrahmen) gewonnen haben: Peters Verhaltensrekurrenzen deuten auch hier auf idiosynkratisch strukturierte Orientierungen im Ausbildungsvollzug.

5.1.2.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Die vierte Fallanalyse, die wir zur Kontrastierung der bisherigen Ergebnisse herangezogen haben, legte wichtige rekurrente Aspekte in Peters Verhalten frei, die wir zuvor nur als lokale Erkenntnisse im Rahmen des Besprechungssettings gewonnen haben. Durch den Fallkontrast lassen sich nun generellere, situationsunabhängige Aspekte hervorheben, die Peters Präsenzfigur auszumachen scheinen.

Abgelöst von jenen Verhaltensaspekten, die ausschließlich situationskonstitutiv sind, lässt sich als situationsunabhängige Rekurrenzen nun Folgendes zusammenfassen: Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich Peter als ein von Rollen- und Gruppenbeziehungen losgelöstes Individuum positioniert, das situative Relevanzen zu selbstbezogenen, individuellen Relevanzen transformiert und dann nur diese bearbeitet. Er präsentiert sich damit insensibel gegenüber der Bearbeitung aller äußeren Relevanzen, die durch die Situation und durch andere Beteiligte vorgegeben werden.

Am interaktiven Vollzug beteiligt er sich grundsätzlich mit einer eigenen Orientierung und einem eigenen Rhythmus. Da er hier, wie in allen zuvor analysierten Ausschnitten auch, durch sein Verhalten für andere „auferlegte thematische Relevanzen“ produziert, verhindert er nicht nur eine progressive, zielorientierte Entwicklung der Ausbildungssituation, in der er sich mit den anderen befindet, sondern er gefährdet grundsätzlich ihre Durchführbarkeit. Peters Verhalten dokumentiert eine grundlegende Inkongruenz seiner eigenen Relevanzen mit allen anderen Beteiligten und den von ihnen etablierten Relevanzen: Seine Perspektive auf die Situation, samt ihren interaktiven Anforderungen und Bearbeitungserwartungen, zeigt sich nicht mit der Perspektive der anderen Beteiligten identisch. Sein Verhalten lässt sich damit insgesamt als problematisch einstufen, da er wichtige Voraussetzungen für eine soziale, reziproke Interaktionskonstitution, die sich primär an Ausbildungsrelevanzen der Institution orientieren sollte, nicht erfüllt (zumindest schlagen sich für eine gegenteilige Einschätzung keine *accounts* nieder).

Für seine Darstellung als Auszubildender birgt Peters Verhalten erkennbare Risiken: Anders als in der vorausgehenden Besprechung, bei der die anderen Teammitglieder körperlich anwesend waren, nutzt Peter diese Situation nicht als Plattform für eine alleinige Darstellung, ohne fürchten zu müssen, durch ein Teammitglied in seiner eigenen Selbstdarstellung unterbrochen oder behindert zu werden. Er nutzt damit keine situativen Chancen für eine Selbstdarstellung, die sich an den Relevanzen des Ausbilders bzw. der Institution orientieren würde. Peter verspielt damit Chancen, strategisch und situationsstrukturierend zu agieren, um sich einzeln für eine positive Evaluation durch den eigenen Fachausbilder (der hier als Prüfer agiert) darzustellen. Anstatt sich als Auszubildender mit individuell-spezifischem, prüfungsorientiertem Wissen darzustellen, präsentiert er sein subjektives Gruppenranking, in dem er sich schlechter als andere Mitglieder positioniert (Webers Bewertung der vorausgehenden Probeverläufe scheint Peter zu erschrecken). Es lässt sich damit vorsichtig schlussfolgern: Peter präsentiert sich hinsichtlich seiner fachlichen Selbsteinschätzung ohne Not als ein Auszubildender, der die Fremdeinschätzung anderer Auszubildender über sich selbst erhebt und damit seine eigenen Erfolgsaussichten entwertet. Diese implizite Selbstdarstellung zieht nach sich, dass Peter vom Ausbilder gegenüber Dritten mit der Kategorie „erholungsbedürftig“ anstatt „prüfungsbereit“ in Verbindung gebracht wird.¹⁶² Zudem deutet Webers Lächeln, mit dem er zuerst auf Peter reagiert, auf ein „Belächeln“ von Peters Angst-Display. Mit dieser Selbstdarstellung deutet sich für Peter eine Selbstgefährdung an, die sich auf eine mangelnde Selbstreflexion und mangelnde Situationssensitivität zurückführen ließe. Scheinbar antizipiert Peter nicht, welche Risiken seine Explizitheit für zukünftige bzw. nachfolgende Interaktionen birgt, wenn er seitens eines evaluierenden Vertreters des Unternehmens mit spezifischen, negativ behafteten Kategorien in Verbindung gebracht wird.

¹⁶² Vgl. „weil er kannsch_sich schon mal dann erHOLen der PEter ne?“ (Z.048f.).

5.1.3 Teaminterne Statusdifferenzierung im *peer-group*-Kontext – Fallanalyse 5

Wenden wir uns nun der letzten Fallanalyse zu, um sie als letztes kontrastierendes Fallbeispiel für eine differenzierte Betrachtung von Peters Präsenz heranzuziehen. Dieses Beispiel unterscheidet von den vorausgehenden Situationen hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung der Interaktanten und der zu bearbeitenden Interaktionsanforderungen. Während es sich bei der „Wochenabschlussbesprechung“ und der „Probeprüfung“ um institutionell vorgegebene und geplante Ausbildungssituationen handelt, entstand die nachfolgende „Fehlerkorrektur“ spontan als eine von den Auszubildenden selbstorganisierte Interaktionssituation während ihrer regulären Arbeitszeit im Betrieb. Die relevanten Anforderungen, die zur Eröffnung der „fokussierten Interaktion“ (Goffman 1963) führen, emergieren spontan.¹⁶³ Im Vergleich zu den vorausgehenden Fällen ist an dieser Situation kein institutioneller Vertreter beteiligt. Zudem fehlt Maxi, um das Team zu komplettieren.¹⁶⁴

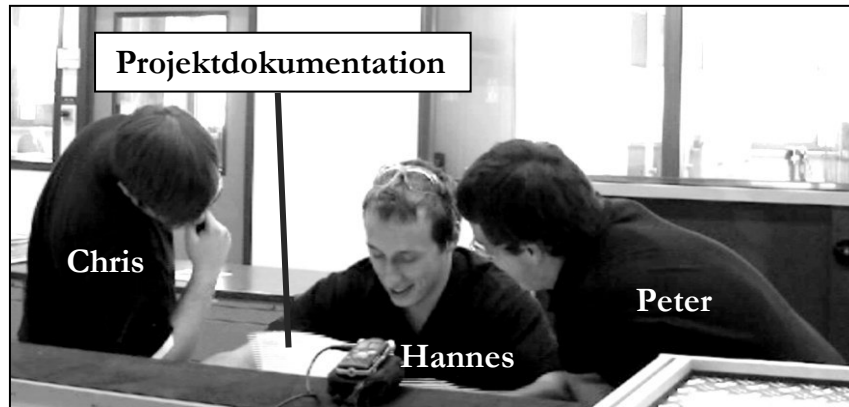
Hinsichtlich des Kontextes ist Folgendes relevant: Es ist 14:40h, zwanzig Minuten vor Abschluss eines regulären Ausbildungstages im Betrieb. Der Geräuschpegel ist in der gesamten Ausbildungswerkstatt erhöht: Überall laufen Auszubildende anderer Gruppen umher und reden durcheinander. Chris, Hannes und Peter befinden sich innerhalb ihres Ausbildungsbereichs¹⁶⁵ und warten auf ihren Teamausbilder, Weber, sowie auf Maxi. Bevor sie die Ausbildungswerkstatt bei Arbeitsschluss verlassen können, steht wie immer noch eine gemeinsame, obligatorische Abschlussbesprechung an. Da für den Tagesabschluss nicht alle relevanten Beteiligten anwesend sind, beschäftigen sich die derweil anwesenden Auszubildenden mit selbstorganisierten Aktivitäten.

Für den nachfolgenden Ausschnitt ist nun folgende räumliche Anordnung der Beteiligten relevant: Hannes sitzt an einer Werkbank und ist auf Unterlagen ausgerichtet, die vor ihm auf der Arbeitsfläche liegen. Es handelt sich um Bestandteile der Projektdokumentation, welche die Ausbildungsgruppe im Rahmen ihres sechsmonatigen Gruppenprojekts angefertigt hat. Während sich Hannes auf die darin enthaltenen Stromlaufpläne fokussiert, „verankern“ sich Chris und Peter stehend jeweils zu seiner linken und rechten Seite (vgl. Abb. 12). Die Stromlaufpläne wurden vor drei Arbeitstagen zuletzt von Peter überarbeitet und fertiggestellt.

¹⁶³ Diese Situation emergierte dermaßen spontan, sodass ich zu diesem Zeitpunkt die Kamera erst verspätet zuschalten konnte. So liegt der Beginn dieser Situation wesentlich als Audiodokument vor.

¹⁶⁴ Da es sich bei dieser Analyse um eine zusätzliche Kontrastanalyse handelt, wird diese nicht in der detaillierten Weise rekonstruiert, wie es bei den vorausgehenden Beispielen der Fall war. Wir wollen uns daher ausschließlich auf eine konversationsanalytische Rekonstruktion beschränken.

¹⁶⁵ Um welchen Bereich es sich hier genau handelt, wurde bereits in Kap. 4.3 näher dargestellt.



(Abb. 12)

Peter, der sehen kann, worauf sich Hannes fokussiert, greift dessen Aktivität thematisch auf und setzt im Bezug darauf mit einer Nachfrage an:

001 **Peter** was MACHSCHT?=
 002 =lest dir die DOKU durch?
 003 (1.38)

5.1.3.1 Rekonstruktion

Nachdem Peter seine Frage gestellt hat, lässt Hannes eine mögliche Stelle zur Turnannahme (Z.003) passieren. Stattdessen blättert er in der Projektdokumentation und reagiert nicht verbal auf Peter. Daraufhin reformuliert Peter seine thematisch-pragmatische Relevanz und fordert Hannes explizit zur Stellungnahme auf:

004 **Peter** wieso guckst dir nochmal die STROMlaufpläne an du aff?
 005 (1.06)

Auch ohne eine verbale Reaktion von Hannes antizipiert Peter, was jener tut. Anstatt nun erneut allgemein nach Hannes' Aktivität zu fragen, fordert er jetzt eine explizite Begründung für dessen Aktivität ein. Peter steigt mit „wieso“ (Z.004) ein, was auf einen impliziten Vorwurf (vgl. Günthner 2000) bzw. auf eine projizierte Problemmanifestation (vgl. Rost-Roth 2006) verweist: Es wird nach der Legitimation gefragt, die Hannes dazu berechtigt, seine individuelle Anforderung („STROMlaufpläne“ ‚angucken‘, Z.004) eigeninitiativ und ohne vorherige Absprache mit anderen Gruppenmitgliedern zu bearbeiten. Er kategorisiert Hannes explizit als Affen („du aff“, Z.004), womit sich der Vorwurfcharakter verstärkt: Hannes wird als personifiziertes Tier adressiert. Peter etabliert damit eine latent aggressiv-spielerische Interaktionsmodalität, mit der er Hannes eine unernst gerahmte, fokussierte Interaktion anbietet. Auf Peters zweite Initiative reagiert Hannes dann:¹⁶⁶

¹⁶⁶ Auch wenn wir uns hier wesentlich auf Peter konzentrieren, erscheint die Rekonstruktion von Hannes' Handeln als relevant: Beide Beteiligten stellen den verbalen Vollzug gemeinsam her, sodass wir uns deshalb auch etwas ausführlicher mit Hannes auseinandersetzen sollten bzw. auch wollen.

006 **Hannes** weil du da bestimmt noch was FALSCH hast;=
 007 =WETten?
 008 (1.06)
 009 **Hannes** ich WÜRD mit dir wetten;=
 010 =ich FIND noch was.
 011 (2.39)
 012 **Peter** <<gähmend > verLIERST du >.

Auf Peters Vorwurf reagiert Hannes explizit mit einer Begründung („*wieso*“-„*weiß*“-Konstruktion): Peters fehlerhafte Arbeitsweise legitimiert ihn in seiner Aktivität („*STROMlaufpläne*“ ‚angucken‘, Z.004), von der er auch ohne intersubjektive Absicherung überzeugt ist (Argumentation mit „*bestimmt*“, Z.006). Indem er sich damit selbstinitiativ legitimiert, die Arbeitsleistung eines statusgleichen Gruppenmitglieds zu kontrollieren, scheint er seine fachliche Kompetenz über der von Peter zu positionieren. Dies wird durch die unterbreitete Wette verstärkt: Hannes bietet Peter an, ihm seine selbstzugesprochene Legitimität in Form von empirischen Befunden zu belegen. Eine Einwilligung zur möglichen Wette („*ich WÜRD mit dir wetten*“, Z.009) würde Hannes zu zwei expliziten Positionierungen berechtigen: Er könnte allen sichtbar vorführen, dass a) die Peter zugesprochene Inkompetenz, fehlerfrei arbeiten zu können, berechtigt ist und b) seine eigene Kompetenz ihn legitimiert, Arbeitsleistungen von Statusgleichen evaluieren und korrigieren zu dürfen.

Peter schlägt die Wette nicht explizit aus, sondern verweist projektiv auf den Wettausgang: „<<gähmend > verLIERST du >.“ (Z.012). Er lehnt damit Hannes' Unterstellung ab und bietet eine Gegenposition an: Der Wettvollzug würde nachweisbar a) Hannes' situativ kompetenzbezogene Selbsteinschätzung als falsch belegen, b) ihm seine selbstzugesprochene Legitimität entziehen, Gruppenmitglieder ungefragt kontrollieren zu dürfen, und c) Peters selbsteingeschätzte Fähigkeit beweisen, Arbeitsaufträge fehlerfrei ausarbeiten und abschließen zu können, die nachträglich keiner Anzweiflungen und expliziten Qualitätskontrolle durch Statusgleiche bedürfen. Anstatt auf Peters Gegenposition einzugehen, legitimiert Hannes seine Kontrolldurchsicht mittels einer kontextualisierenden Erzählung in Form einer *small story* (Bamberg 2005; Georgakopoulou 2007; Bamberg/Georgakopoulou 2008):

013 **Hannes** ich hab mit_m MARTin gewettet dass ich,
 014 (.) AM prüfungstag?
 015 (-) ne doku vom von FIRMA_X nehme,
 016 und da_n FEHler finde.
 017 (-) hat er gesagt NEIN;
 018 gestern hab ich SEIne doku gnommen,
 019 die er schon ABgeschickt hat-
 022 (1.14)
 023 **Hannes** allein der STROMlaufplan?
 024 <<gepresstes lachen > schon FALSCH >.

In seiner Darstellung bezieht sich Hannes auf eine ähnliche Wette mit einem Mitschüler der Berufsschule („*MARtin*“, Z.013), der seinen betrieblichen Ausbildungsteil

in einem anderen Unternehmen absolviert. Martin ist Mitglied in einer anderen Ausbildungsgruppe, die – parallel zum hier anwesenden Team – nach gleichen Vorgaben ein ähnliches Anlagenprojekt bearbeitet und am gleichen Tag wie die hier anwesenden Auszubildenden ihre Zwischenprüfung auf der Basis der Projektarbeit ablegen muss.

Hannes zieht einen impliziten Vergleich zwischen Martin und Peter: Auch Martin bestritt, fehlerhaft gearbeitet zu haben, doch Hannes demonstrierte diesem das Gegenteil, indem er „ZWEI fehler gefunden“ (Z.020) hat. Zwei Mal wiederholt er dabei, dass die zuvor kontrollierte Projektarbeit bereits abgeschlossen und an externe Prüfer „schon Abgeschickt“ (Z.019) bzw. „schon WEGgeschickt“ (Z.021) war.

Hannes präsentiert hier also eine *shared story*¹⁶⁷ (Georgakopoulou 2007): Er funktionalisiert die Erzählung, um sich als jemand zu positionieren, der auch nachträglich in abgeschlossenen und als fehlerfrei erachteten Arbeitsaufträgen Fehler findet. Er kontrolliert abgeschlossene Ausbildungsaufgaben von Statusgleichen nicht, um anderen bei der Verbesserung ihrer Ausbildungsleistungen zu helfen, sondern ausschließlich, um ihnen ihre Inkompetenz vor Augen zu führen, womit er sich selbst und seine eigene Fachkompetenz über die der Kontrollierten positioniert. Sein abschließendes Lachen (Z.024) verweist auf eine damit zusammenhängende Schadenfreude und Selbstbestätigung seiner eigenen Kompetenzeinschätzung, womit auch seine Siegesgewissheit hinsichtlich der Wette mit Peter einhergeht.

Ohne auf Hannes' Darstellung der vorausgehenden Wette zu reagieren, geht Peter ausschließlich auf die thematisch-pragmatische Relevanz des Schaltplans ein:

025 **Peter** e:GAL.
 026 bei mir findest du KEInen mehr im stromlaufplan;
 027 KEInen einen fehler.
 028 (1.13)
 029 **Hannes** SIcher?
 030 (.)
 031 **Peter** JA,=
 032 =SIcher.
 033 da verLIERschst du die wette.
 034 (2.47)

Peter negiert Hannes' Kompetenzeinschätzung ein zweites Mal mit „da verLIERschst du die wette“ (Z.033) (vgl. erste Ablehnung Z.012 „<<gähnend> verLIERST du >.“). Er positioniert sich explizit konträr zu Hannes, indem er dessen Selbstpositionierung

¹⁶⁷ Eine *shared story* bezeichnet nach Georgakopoulou (2007) eine kurze Narration, die von Interaktionsbeteiligten als Argumentationsinstrument eingebracht wird, um sie für den nachfolgenden Interaktionsverlauf zu funktionalisieren: „participants draw upon shared past narrative worlds, in order to support and legitimise their own projected version of events“ (ebd.:50). Im hier analysierten Fall nutzt Hannes die Narration gegenüber Peter als „a comparison base for events that have not taken place yet.“ (ebd.:54).

mit „*e:GAL*.“ (Z.015) und einer gesteigerter Negation („*KEInen einen*“, Z.027) ablehnt.

Seine Ablehnung verdeutlicht Gleichgültigkeit gegenüber der Inkompetenz situativ nicht beteiligter Dritter, womit eine Resistenz gegenüber einer Relativierung seiner eigenen Kompetenzzuschreibung einhergeht. Nachdem Hannes Peters Einschätzung mit „*SIcher?*“ (Z.029) infrage gestellt und Peter mit „*JA,==SIcher*.“ (Z.030f.) geantwortet hat, entzieht sich Hannes aus der verbalen Bearbeitung des „Kompetenzkampfes“ und richtet sich gänzlich auf die Kontrolle des Schaltplans aus. Alle nun entstehenden Turnübernahmestellen lässt Hannes verstreichen und reagiert nun anschließend auch mit keinen Rezeptionssignalen mehr auf Peter.

Da durch Hannes' primäre Ausrichtung auf die Unterlagen die verbale Bearbeitung des Kompetenzproblems nun ins Stocken gerät, setzt Peter mit der nächsten Verschärfung und einer expliziten Adressierung mit Hannes' vollem Namen an:

035 **Peter** der johannes <<singend> will die wette verLIERen >;
 036 (1.86)
 037 **Peter** <<singend> du verLIERst si::e >;
 038 (1.67)

Peter steht dicht neben Hannes und kommentiert dessen Korrekturdurchsicht in 3. Person. Dabei adressiert er ihn nur latent. Indem Peter beginnt, seine Beiträge singend hervorzubringen, erhält das aggressive Spiel nun eine scherzhafte Nuance: Da sich Hannes in eine verbal abstinente Position zurückgezogen hat und an potentiellen Turnübernahmestellen nicht reagiert, beginnt Peter das Publikum (wesentlich Chris) einzuladen, verbal die bisher dyadisch geführte Auseinandersetzung mitzubearbeiten und sich hinsichtlich der Wette mit ihm zu solidarisieren. Darüber hinaus markiert Peter mittels des Singens Hannes' Korrektur unterschwellig als lächerlich.

Chris, der bis dahin verbal abstinent war, nimmt Peters Einladung an und reagiert zum ersten Mal, indem er zusammen mit Peter zu lachen beginnt:

039 **Peter** ((prustet))
 040 **Chris** ((kichert))
 041 (3.65)

Obwohl Chris und Peter sehr dicht neben Hannes stehen, reagiert dieser weder auf Peter noch auf den sich nun beteiligenden Chris. Er übergeht deren latent *aggressives Frotzeln* (vgl. Drew 1987, Günthner 1996).¹⁶⁸

¹⁶⁸ In diesem Kontext wäre es auch möglich von „Dissen“ (Deppermann/Schmidt 2001; Schmidt 2004) zu sprechen, d.h. einem Verfahren, „welches dazu dient[,] einem Abweichler durch die Blume zu verstehen zu geben, dass er Grenzen adäquaten Handelns übertreten hat“ (Deppermann/Schmidt 2001:93). Es handelt sich hier, was für den sozialen Rahmen von „Dissen“ relevant ist, um eine *peer-group*-interne Situation, die auf „soziale[r] Gleichheit und eine[m] gewissen Grad von Vertrautheit und sozialer Nähe“ beruht (ebd.:92). Zudem wird Peters Diss von Chris, also einem „*in-group*-Publikum“ (ebd.:79), als „erfolgreich“ ratifiziert, indem dieser lacht.

Dann fordert Peter Hannes explizit auf, seine sich im Vollzug befindende Aktivität zu reflektieren. Er adressiert ihn nun zum zweiten Mal mit vollem Namen:

042 **Peter** und joHANNes?
 043 hast schon n_fehler geFUNDen?
 044 NE:?
 045 (3.91)

Je länger sich Hannes auf die Korrekturdurchsicht fokussiert, desto massiver wird Peters Frotzeln: Die Wahrscheinlichkeit, einen Fehler zu finden, sinkt mit der Dauer der Korrektur, und solange Hannes keine Auffälligkeiten findet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Peter Recht hat. Dies ließe sich als Nachweis für Hannes' Fehleinschätzung auslegen, die Peter als Bestätigung seiner Kompetenzeinschätzung allen vorhalten könnte.

Nachdem weitere Zeit verstrichen ist (ca. vier Sekunden; vgl. Z.045), etabliert sich Hannes dann selbstgewählt als Sprecher und suggeriert die Entdeckung eines Fehlers:

046 **Hannes** da is_n blauer STRICH.
 047 was IS des?
 048 (-)
 049 **Peter** Kugelschreiber?
 050 von DIR;
 051 (0.93)
 052 **Hannes** wieso von MIR?
 053 (1.31)

Hannes etabliert sich aus seiner situativen Rolle als Korrektor heraus und vollzieht eine *category-bound activity* (vgl. Sacks 1992:248ff. bzw. S.578): Er kategorisiert und denunziert Peter als Delinquenten, von dem er eine Rechenschaft für ein entdecktes Phänomen („da is_n blauer STRICH.“, Z.046) einfordert. Peter behandelt Hannes' Entdeckung jedoch als irrelevant und lehnt den entdeckten „STRICH“ (Z.046) als inhaltlichen Fehler ab. Er übergeht Hannes' weitere Initiative zu dessen thematisch-pragmatischer Relevanz und formuliert stattdessen eine eigene Initiative:

053 **Peter** UND wo is_n fehler johannes?
 054 (.) SIEHST du einen?
 055 ICH seh keinen;
 056 [<<dim> WO ist der fehler >>]
 057 **Hannes** [du kriegst ne SCHElle.]

Mit drei aufeinanderfolgenden Fragen hinterfragt Peter Hannes' vorherige Selbstpositionierung als „Fehlerentdecker“ und fordert verschärfend Nachweise für Hannes' Behauptung ein. An dieser Stelle zeigt die verbale Interaktionsstruktur eine situative Veränderung der Aktivitätsmodalität: Während Hannes zu Beginn selbstinitiativ eine Korrektur des Schaltplans als individuelle Anforderung bearbeitet hat, untersteht er nun durch den Wettahmen einer innerhalb der *peer-group* geltenden Verpflichtung zur Korrekturdurchsicht. Peter hinterfragt Hannes' Aktivität nun nicht mehr hinsichtlich seiner Legitimität, sondern spornt dessen Fehlersuche durch massives spielerisches Zureden weiter an. Implizit wird Hannes zum Empfänger von Peters Aufstachelung.

Dass sich die vorherige Kompetenzunterstellung nun zu einem forcierenden Konkurrenzkampf entwickelt hat, zeigt Hannes' spielerische Androhung von Gewalt mit „*du kriegst ne SCHElle*.“ (Z.057): Er fordert Peter explizit zur Unterlassung des Frotzels/Dissens auf. An dieser Stelle scheint es nicht mehr um die Klärung des ursprünglichen Problems zu gehen.

Peter reagiert nicht auf die von Hannes angedrohten Konsequenzen, sondern setzt mit einer weiteren Verschärfung an:

```
058 Peter SUCH ihn.
059      (.)
060 Chris der johannes is so_n FEHlersuchender hund.
061 Peter SUCH ihn;
062      (.)
063 Chris der is [drauf] [<<lachend> geTRIMMT >. ]
```

Peter spornt Hannes weiter an, indem er ihm mehrfach Befehle in imperativischer Formulierung erteilt: „*SUCH ihn*“ (Z.058, 061 und 071). Forcierend fordert er Hannes zur Lieferung der von ihm angekündigten Ergebnisse (vgl. „*ich FIND noch was*.“, Z.010).

Während Peter explizit Hannes adressiert, etabliert sich Chris selbstgewählt als Sprecher und formuliert nun seine erste verbale Initiative, die er an Peter richtet und mit der er auf Hannes nur in 3. Person verweist: „*der johannes is so_n FEHlersuchender hund. der is drauf <<lachend> geTRIMMT >*.“ (Z.060 u. 063). Chris bietet eine deskriptive Zusammenfassung an, als was er Hannes und seine Aktivität kategorial interpretiert, ohne Hannes explizit zu adressieren. Er unterbreitet Peter damit ein Koalitionsangebot. Indem er für Hannes die Kategorie „*FEHlersuchender hund*“ (Z.060) wählt, erfolgt damit eine zweite entmenslichende, mit tierischen Eigenschaften assoziierte Positionierung Hannes' (vgl. erste Kategorisierung „*du aff*“, Z.004). Peter ratifiziert das von Chris angebotene Koalitionsangebot: Er wählt Chris als expliziten Adressaten und beginnt nun selbst über Hannes in 3. Person zu frotzeln:

```
064 Peter      [ GE? ]
065            [<<gepresst> DER ist >- ]
066            <<lachend> der is drauf ge!DRILLT! worden > ,=
067            =<<lachend> MANN >;=
068            =<<lachend> im RUSSland >.
069            [<<lachend> WO is der fehler >? ]
070 Chris      [<<acc> S:UCH ihn >. ]
071 Peter      <<:-)> SUCH ihn >.
072            ((Peter und Chris lachen))
```

Peter greift die von Chris angebotene Kategorisierung auf und beginnt sie auszuschnüffeln. Während zu Beginn Kompetenzunterstellungen und die grundsätzliche Legitimation von Aktivitäten ausgehandelt wurden, steht nun eine Aushandlung von habituellen Personenkategorisierungen im Vordergrund, bei der Peter Hannes' situatives Handeln in Relation zu seiner Person bzw. seiner persönlichen Identität stellt

(vgl. Drew 1987; Deppermann 2013). Er bezieht sich damit nicht mehr auf Hannes' Rolle als Auszubildender, sondern auf ihn als Individuum, dessen persönliche Eigenschaften er nun in den Vordergrund rückt.¹⁶⁹ Diese Vorlage greift wiederum Chris auf und etabliert dazu dann eine Verschärfung:

073 **Chris** so wie_n drogenHUND?
074 ist des der FEHlerhund.

Chris vergleicht Hannes mit einem Hund, der seinen Trieben unterlegen ist. An keiner Stelle in diesem sequentiellen Verlauf reagiert Hannes auf Peter und Chris.

Nachdem Hannes nun von Chris und Peter kooperativ gedisst wurde, kehrt Peter dann zu seiner vorherigen Orientierung zurück und wählt Hannes wieder als expliziten Adressaten:

075 **Peter** <<:-)> du FINdest ihn net >;
076 (.) du findest hier <<singend> keinen EInen >;
077 (3.55)
078 **Peter** keinen EInen;
079 verLIERst du die wette;
080 (2.76)
081 **Peter** ((zieht luft zwischen zusammengebissenen zähnen ein))
082 (-) sieht schlescht AUS;
083 sieht <<len> GANZ ganz > schlescht aus.
084 AJ jaj jaj jaj jaj;

Peter verfällt in eine Art monologischen Kommentar, der sich als Reihe von Wiederholungen mit recycelten thematischen Elementen zeigt. Da Hannes auch weiterhin an den übergaberelevanten Stellen nicht reagiert, läuft das Gespräch langsam aus.

Gegenüber seinem gruppeninternen Publikum (Chris) verdeutlicht Peter in überzogener Weise, dass Hannes seine Behauptung, einen unterstellten Fehler in Peters Arbeitsleistung finden zu wollen (vgl. „*weil du da bestimmt noch was FALSCH hast*“, Z.006 und „*ich FIND noch was*“, Z.010), nicht halten kann. Singend markiert er für alle Anwesenden die Enthüllung von Hannes' überschätzter Selbstpositionierung, die damit als grundlos bzw. unberechtigt vorgeführt wird.

5.1.3.2 Zusammenführung

Anders als in den vorausgehenden Fallanalysen erhalten wir hier von Peters interaktiver Präsenz ein Bild, das auf den ersten Blick gegenüber bisherigen Einsichten divergent erscheinen mag. Dabei hat die fünfte Fallanalyse relevante Aspekte in Peters Verhalten hervorgehoben, die im Kern auf Verhaltensrekurrenzen verweisen. Die konkreten Verhaltensaspekte hängen durchaus mit den situativen Bedingungen zusammen, denn im Gegensatz zu den vorausgehenden Analysen handelt es sich ja hier

¹⁶⁹ Zur Relevantsetzung und Funktionalisierung von Hannes' Migrationshintergrund siehe Pustički (i.V.).

um eine im Ausbildungsvollzug spontan realisierte Interaktionssituation, bei der kein institutioneller Vertreter anwesend ist. Diese vollzieht sich primär als *peer-group*-interne Interaktionssituation. Gehen wir zunächst auf die interaktionskonstitutiven Aspekte ein und reflektieren sie dann hinsichtlich ihrer Implikationen für Peters Selbstdarstellung als Auszubildender.

5.1.3.2.1 Peters Interaktionsverhalten

Die relevanten Präsenzmerkmale zeigten sich in dieser Fallanalyse hinsichtlich a) Gesprächsorganisation, b) Organisation thematisch-pragmatischer Relevanzen, c) Interaktionsmodalisierung, d) Beziehungskonstitution und e) Personenkategorisierungen.

a) Gesprächsorganisation

Anders als in den vorausgehenden Fällen emergiert diese Interaktionssituation aus einer Perspektivendivergenz zwischen Hannes und Peter hinsichtlich gemeinsamer Leistungen. Hannes bearbeitet selbstinitiiert gruppenrelevante Projektunterlagen, die zuvor von Peter abgeschlossen worden sind. Auf Hannes' selbstkoordinierte Aktivität reagiert Peter verbal und initiiert damit ein Gespräch. Peter setzt damit als erster zu einer Koordination mit Hannes an. Würde er sich nicht mit einer Frage an Hannes richten, würde es auch nicht zu einer Gesprächseröffnung kommen, denn bis dahin war jeder Auszubildende monofokal und selbstkoordiniert auf eigene, selbstdefinierte Relevanzen ausgerichtet. Im Gegensatz zu den zuvor analysierten Fallbeispielen etabliert sich Peter somit in einer Situation als Sprecher, die sich zwar während der regulären Arbeitszeit innerhalb der Ausbildungswerkstatt vollzieht, aber in der weder interpersonelle Koordination zwischen den Beteiligten relevant gesetzt, noch Verbalität als interaktive Ressource etabliert ist. Es handelt sich nicht wie in den vorherigen Fällen um eine institutionell initiierte Ausbildungssituation, deren interaktive Anforderung in einer kollektiv orientierten, verbalbasierten Koordination mit anderen Beteiligten besteht. Zunächst existiert in dieser Situation kein vorausgehendes, übergeordnetes, gemeinsames Projekt.

In diesem Rahmen etabliert sich Peter selbst als Sprecher und initiiert damit nicht nur einen Aktivitätswechsel für sich selbst, sondern auch für die zwei anderen, anwesenden Gruppenmitglieder. Er drängt sich damit Hannes mit seiner Initiative zur expliziten Koordination auf. Nachdem sich das Gespräch zu einem Wetteifern entwickelt und sich auch Chris der Bearbeitung von Peters Relevanzen angeschlossen hat, steigt Hannes aus einer verbalen Weiterbearbeitung aus. Dieses Verhalten lässt sich als *account* sehen: Als Gesprächsbeteiligter ist er ab dann für Peter nicht mehr verfügbar.

Eine ähnliche sequenzielle Entwicklung haben wir bereits in der Probeprüfung gesehen. Dort produzierte Peter permanent Initiativen, mit denen er sich an Weber richtete, bis dieser für Peter nicht mehr als Gesprächspartner zur Verfügung stand. Die-

ses Verhalten verdeutlicht uns damit Peters situationsunabhängige Verhaltensrekurrenz: Er etabliert sich gänzlich mit einem eigenen, idiosynkratisch strukturierten gesprächsorganisatorischen Rhythmus, den er durchgehend beibehält, den er mit anderen Beteiligten nicht aushandelt und mit dem er seine Relevanzen anderen zur gemeinsamen, interpersonell koordinierten Bearbeitung aufdrängt. Damit manifestierte sich auch in diesem Fallbeispiel eine bereits bekannte Erkenntnis: Peters Verhalten dokumentiert das Fehlen von interaktiver, situationsspezifischer Sensibilität, seine gesprächsorganisatorischen Relevanzen mit anderen Beteiligten reziprok abzugleichen.

b) Organisation thematisch-pragmatischer Relevanzen

Die von Peter initiierte Gesprächseröffnung enthüllt eine vorherrschende Perspektivendivergenz zwischen Hannes und Peter. Durch die Gesprächseröffnung macht Peter *accountable*, dass Hannes' Verhalten nicht auf einem *common ground* (Clark 1996) basiert: Hannes kontrolliert ungefragt Peters Arbeitsleistungen, womit er Peters fachliche Kompetenz infrage stellt. Infolgedessen löst Hannes' Verhalten eine sozial auferlegte thematisch-pragmatische Relevanz bei Peter aus, die dieser sofort fokussiert und verbal bearbeitet. Für Außenstehende würde diese Perspektivendiskrepanz nicht ersichtlich werden, wenn sie sich nicht in einer verbalen Auseinandersetzung manifestieren würde. Anders als in der vorausgehenden Probeprüfung (vgl. Kap. 5.1.2) etabliert Peter hier von vornherein keine eigenen thematischen Relevanzen, sondern reagiert auf thematisch-pragmatische Relevanzen, die durch Hannes' körperliches Handeln initiiert werden. Indem er aus situativ Wahrgenommenem eigene Relevanzen ableitet und diese sogleich als Interaktionsfoki etabliert, zeigt sich ein bereits bekanntes Phänomen: Peter folgt erneut akuten individuellen thematisch-pragmatischen Relevanzen. Er nötigt sich damit (wie in den vorausgehenden Fällen auch) Interaktionsbeteiligten auf, seine aktuellen thematisch-pragmatischen Relevanzen sofort mit ihm gemeinsam zu bearbeiten.

c) Interaktionsmodalisierung

Peter etabliert sich mit eigenen Relevanzen in einer spielerisch-spaßhaften Modalität: Er problematisiert damit das Verhalten eines aus institutioneller Perspektive statusgleichen Mitglieds seiner Ausbildungsgruppe als sozial inadäquate Aktivität. Anstatt eine ernsthafte Konfrontation zu suchen, wählt Peter eine Interaktionsmodalität, die sich in relevanzrückstufender Weise auf die gesamte Problematisierung auswirkt. Peters Frotzeln bzw. Dissen trägt dazu bei, dass ein ernsthafter Konflikt von vornherein ausgeschlossen bzw. entschärft wird. Für diese Form der Problembearbeitung und die Etablierung einer unernsten Modalität spielt die triadische Struktur der Beteiligten eine Rolle: Indem Chris als gruppeninterner Beteiligter anwesend ist, besitzt er für Peters Frotzeln und Dissen die Rolle eines evaluierenden *peer-group*-internen Publikums. Dieses ist für die Dokumentation von Erfolg relevant, denn ein „erfolgreiche[r] Diss“ [...] beruht in erster Linie auf der Reaktion eines Publikums“ (Depper-

mann/Schmidt 2001:87). Indem Peter und das Publikum gemeinsam lachen und sich durch das Lachen wechselseitig ihre Solidarität absichern, wird der ernste Situationskern entschärft und in eine unernste „Zwei-gegen-Einen“-Performance als „Darstellung von Spott“ umgeleitet. Die ursprünglich ernste, dyadisch initiierte kompetenzbezogene Perspektivendivergenz verändert sich durch die spaßhafte Modalität zu einem triadischen gruppeninternen Amusement, mit dem spaßhaft Kritik an Hannes geübt wird.

Hier lässt sich nun ein starker Kontrast zwischen Hannes und Peter erkennen: Während Hannes ungefragt eine direkte Konfrontation mit Statusgleichen sucht, indem er sich ungefragt Arbeitsleistungen von Gruppenmitgliedern zuwendet und deren Richtigkeit durch Kontrolle in Frage stellt, scheint Peter eine als ernsthaft gerahmte Konfrontation mit Hannes zu vermeiden. Unabhängig davon, weshalb diese Unterschiede bestehen könnten, verweisen sie deutlich auf eines: Während uns bisher wesentlich Peter als Interaktionsbeteiligter durch individuelle Merkmale auffiel, beginnen wir nun allmählich Peter in Kontrast zu den Verhaltensmerkmalen seiner Gruppenmitgliedern zu sehen.

d) Beziehungskonstitution

Die Interaktionsmodalität, die Peter in der analysierten Situation etabliert, und der von ihm gewählte Adressatenzuschnitt, mit welchem er sich Hannes zuwendet, verweisen auf eine spezifische, *peer-group*-interne Beziehungsstruktur zwischen den Auszubildenden. Die soziale Bearbeitung des Konflikts durch aggressives Spielen erlaubt es Peter, Hannes nur latent „anzugehen“ bzw. ihn spaßhaft an den Pranger zu stellen. Diese relevanzrückgestufte Etablierung verweist auf ein interaktives Verhalten, das Statusniedere gegenüber Statushöheren entgegenbringen können, wenn sie implizit Kritik am statushöheren Gegenüber üben wollen (vgl. Vermittlung mittels „kommunikativer Selbstbeschränkung“ nach Schmitt/Heidtmann 2002).¹⁷⁰ Peters Verhalten lässt somit darauf schließen, dass er Hannes womöglich einen höheren *peer-group*-internen Status zuschreiben könnte, dem er sich selbst unterordnet (darauf verweist beispielsweise seine implizite Kritik mittels Frotzeln, also „durch die Blume“). Durch Peter wird Hannes als jemand positioniert, den Peter fachbezogen nicht ernsthaft

¹⁷⁰ Als ein ähnliches Verfahren, welches sich nicht eins zu eins mit dem hiesigen Fall deckt, lassen sich die von Schmitt/Heidtmann (2002) beschriebenen „Kommunikativer Voluntarismus“ und „Kommunikative Selbstbeschränkung“ sehen. Darin lassen sich „Hürden“ eines asymmetrischen Verhältnisses (beispielsweise zwischen Interaktionsbeteiligten, zwischen denen ein institutionell festgelegter Statusunterschied besteht, wie in etwa „Vorgesetzten“ und „Mitarbeitern“) interaktiv bearbeiten. Da zwischen den untersuchten Gruppenmitgliedern institutionell gesehen solche Statusunterschiede nicht vorherrschen, erscheint es interessant, trotzdem ähnliche interaktive, verfahrensähnliche Phänomene im Team beobachten zu können. Hinsichtlich des interaktiven Verhaltens deutet sich nun an, dass die Auszubildenden (hier zumindest zwischen Peter und Hannes beobachtbar) womöglich selbst Statusunterschiede innerhalb der Gruppe relevant setzen.

kritisieren kann.¹⁷¹ Dem gegenüber spiegelt auch Hannes diese Positionierung Peters: Indem er nicht mitlacht, sondern Peter gegenüber explizit Sanktionen androht (vgl. „*du kriegst ne SCHElle.*“, Z.057), positioniert er sich als jemand, den Peters „Diss-Attacken“ nicht ernsthaft tangieren bzw. über denen er „darübersteht“.

Obwohl die Auszubildenden aus institutioneller Sicht als Statusgleiche betrachtet werden, deutet sich folgendes Konkurrenzverhalten an: Peter scheint innerhalb der Gruppe Statusdifferenzen mitzukonstituieren, womit er ein implizites Gruppenranking präsentiert, bei dem er sich selbst unterhalb von Hannes verortet. Auf spielerische Weise wird dieser gruppeninterne Status demonstriert (d.h. wo und in welchem Verhältnis positioniert Peter sich und Hannes zueinander), aber er wird nur spaßhaft angegriffen, d.h. nur dann, wenn evaluierende Vertreter der Institution nicht anwesend sind.¹⁷²

e) Personenkategorisierungen

Zusammen mit der spaßhaften Interaktionsmodalität richtet sich Peter explizit mit negativen Kategorisierungen an Hannes. Indem er ihn nicht in seiner institutionellen Rolle als Auszubildender kritisiert, sondern ihn vielmehr persönlich mit einem entmenslichten Wesen in Verbindung bringt, zeigt sich darin ein spielerischer Angriff auf Hannes' Person. Auch wenn der Konflikt in thematisch-pragmatischer Hinsicht mit ausbildungsbezogenen Relevanzen zusammenhängt, deuten die verwendeten Kategorisierungen doch auf einen persönlichen Konflikt zwischen Hannes und Peter, in welchem ihre institutionelle Rollenbeziehung ausgeklammert wird. Die Verwendung von derben Kategorisierungen lässt anscheinend auf die Vermeidung einer expliziten Problematisierung eines kompetenzbezogenen, institutionell basierten Problemkerns schließen. Hierbei ließe sich eine spaßhafte Strategie vermuten, der Holmes (2000:174) folgende Funktion beimisst (und die sich auf den analysierten Fall beziehen ließe): „jocular abuse often functions as a covert strategy for face attack, a means of registering a veiled protest“. Ein solcher spielerisch hervorgebrachter *face attack* lässt sich auch hier vermuten, d.h. in der Art und Weise, wie Peter Hannes

¹⁷¹ Einen ähnlichen Verweis finden wir auch in der zuvor analysierten Probeprüfung. Den Kontext bildete dort die Notenvergabe des Ausbilders. Weber setzte dort Hannes und Chris explizit ins Verhältnis mit: „*elektrisch war der christian sogar_n TICK besser als der als der johannes.*“ (vgl. 5.1.2.2.1, Sg. 3). Darauf reagierte Peter mit erschrockener Sprachlosigkeit. Diese Reaktion zeigt sich als spezifischer *account* und verweist auf einen Erwartungsbruch, der auch mit einem von Peter zugeschriebenen Statusunterschied zwischen sich und Hannes zusammenhängen könnte. Es ließe sich damit schließen: Peter positioniert Hannes als eine Person, die er hinsichtlich seines projektbezogenen Fachwissens weit über sich und Chris zu stellen scheint.

¹⁷² Während meiner Feldphase konnte ich solche statusbezogenen „Rangeleien“ häufiger beobachten. Der hier analysierte Fall steht somit auch stellvertretend für andere, ähnliche Fälle zwischen den Auszubildenden dieses Teams. Als interessante Einsicht zeigt sich m.E. nun: Solche spaßhaften, status- oder auch konkurrenzbezogenen Auseinandersetzungen bzw. Angriffe zeigten sich zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern explizit nur in Situationen, in denen Ausbilder nicht mit anwesend waren oder sich in ausreichender Entfernung („außer Sicht- und Hörweite“) zum Geschehen befanden.

„angeht“. Peters Vorwürfe gegen Hannes erfolgen in Form von Thematisierungen individueller Eigenschaften, die zwar explizit nichts mit dem persönlichen kompetenzbezogenen Problem zu tun haben, aber zu dessen impliziten Bearbeitung funktionalisiert werden.

Zusammenfassend zeigen uns die nun herausgearbeiteten fünf Verhaltensaspekte ein ergänzendes Bild von Peter, das den zuvor gewonnenen Eindruck seiner interaktiven Präsenz abrundet: Trotz settingspezifischer Unterschiede gegenüber vorherigen Situationen wiederholen sich Verhaltensrekurrenzen, die auch in diesem Ausschnitt auf Peters idiosynkratische Orientierung innerhalb des betrieblichen Ausbildungsvollzugs schließen lassen.

5.1.3.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Die letzte Analyse lässt im Kontrast zu den anderen Fallbeispielen spezifische Implikationen für Peters Selbstdarstellung erkennen. Da hier kein Vertreter des Unternehmens als Beteiligter mitanwesend ist, ließe sich die Situation primär als eine „nicht für Außendarstellung relevante“ einstufen, da sie nicht in ausbildungsrelevanter Weise evaluiert werden könnte. Diesen Unterschied, d.h. im Vergleich zu anderen, institutionell vorgegebenen Situationen, scheint Peter zu antizipieren: Wenn institutionelle Vertreter anwesend sind, beteiligt er sich nicht in derart aggressiv-frotzelnder Weise und auch nicht mit derart derben Kategorisierungen wie im letzten Fallbeispiel. Es zeigt sich damit Folgendes: Peters Verhalten variiert in Abhängigkeit vom sozialen Kontext, der wiederum nicht nur davon abhängt, wer die Interaktion explizit vollzieht, sondern auch davon, wer den Interaktionsvollzug wahrnehmen könnte (beispielsweise akustisch oder visuell aus der Ferne). Peters Verhalten ist in diesem Fallbeispiel zwar expressiver als in den zuvor analysierten Fällen, das sich auf die Abwesenheit des Ausbilders und Maxis zurückzuführen lässt, aber im Kern zeichnen sich doch die gleichen interaktiven Orientierungen ab: Peter lässt eine Orientierung an *peer-group* erkennen, mit der er gruppeninterne Statusunterschiede mitkonstituiert.

Diese Orientierung scheint losgekoppelt von der institutionell basierten Rollenverteilung, welche durch den übergeordneten Ausbildungsvertrag geregelt ist. Auch in anderen Situationen, an denen der gruppenbezogene Fachausbilder (Weber) anwesend ist, reflektierte Peter institutionelle Statusunterschiede zwischen Auszubildenden und Ausbilder verhaltensbasiert nicht. Dies lässt nun folgenden Rückschluss zu: Peter positioniert auch hier (d.h., wie in den Fällen zuvor) sich und andere Beteiligte losgelöst von ihrer institutionellen Rollenbeziehung und präsentiert sich damit als Individuum, bei dem nun immer deutlicher hervorzutreten scheint, dass es ausschließlich individuellen Relevanzen und Orientierungen folgt. Er setzt individuelle Eigenschaften anderer Beteiligter dann relevant, wenn er sie anscheinend für seine individuellen Relevanzen funktionalisieren kann.

Durch dieses Vorgehen scheint Peter implizite, übergeordnete Relevanzen anderer Gruppenmitglieder nicht zu reflektieren. Indem Hannes hier gruppenrelevante Ausbildungsleistungen unmittelbar vor der Projektdeadline korrekturliest, verringert er damit doch auch ein Risiko für sein Team, d.h. das, was der von ihm dargestellten Ausbildungsgruppe (Stichwort „*MARtin*“, Z.013) passiert ist: Die Korrekturdurchsicht zeigt sich hier auch funktional dahingehend, nicht nur Peter zu kontrollieren, sondern darüber hinaus auch zur Vermeidung von potentiellen Fehlern beizutragen, die sich in der späteren, notenrelevanten Evaluation durch externe Prüfer negativ auf die gesamte Ausbildungsgruppe auswirken könnten. Hannes mag sich damit zwar persönlich sozial inadäquat gegenüber Peter verhalten, aber aus seiner institutionellen Rolle als Auszubildender heraus lässt sich einschätzen, dass er durch sein Handeln eine vorausschauende, gruppenrelevante Aktivität leistet. Diese rollenbezogene Differenzierung, welche mit Hannes' Aktivität einhergeht, scheint Peter nicht zu reflektieren. Er reagiert auf Hannes ausschließlich als jemand, der auf Peters persönliche Kosten handelt. Es lässt sich damit vorsichtig schlussfolgern: Peters Verhalten dokumentiert insgesamt eine mangelnde Sensibilität für implizite, bereichsspezifische, ausbildungsrelevante Orientierungen anderer Gruppenmitglieder. Peters persönliche, von Ausbildungsrelevanzen unabhängige Orientierungen zeigen sich damit inkongruent zu (potentiellen) ausbildungsbezogenen Relevanzen anderer Gruppenmitglieder.

5.1.4 Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale

Fassen wir nun die Ergebnisse der zurückliegenden Analysen zusammen. Dabei wollen wir auf die zu Beginn formulierte These eingehen, welche ich (zunächst ethnographisch basiert, d.h. auf der Basis meiner teilnehmenden Beobachtung im Produktionsunternehmen gewonnen) als *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung* bezeichnet habe.¹⁷³ Ausgehend von den ethnographischen Kenntnissen und Einsichten war meine Annahme, dass innerhalb einer verfestigten Sozialstruktur eines Teams neben anderen ausbildungsrelevanten Kompetenzen auch die interaktive Präsenz eines Auszubildenden eine zentrale Rolle für seinen individuellen Erfolg im Verlauf seiner betrieblichen Ausbildung spielt.¹⁷⁴ Das beobachtete und dokumentierte Verhalten mancher Auszubildender verwies darauf, dass manche Auszubildenden des unter-

¹⁷³ Auf diesen Punkt wurde in Kap. 2.3 näher eingegangen.

¹⁷⁴ Damit ist nicht gemeint, dass die Entwicklung spezifischer interaktiver Fähigkeiten die einzig relevante Ausbildungsanforderung für die betriebliche Ausbildung darstellt. Vielmehr lässt sich die Bearbeitung von interaktiver Selbstdarstellung als ein ausbildungsrelevanter Aspekt unter vielen sehen: Neben der Entwicklung von u.a. kognitiven, fachspezifischen, handwerklich-motorischen Fähigkeiten spielt m.E. die interaktive Präsenz eines Auszubildenden auch eine darstellungsbezogene Rolle im Ausbildungsvollzug. Sie scheint m.E. eine Art „Performanceplattform“ oder „Präsentationsfläche“ darzustellen, die Auszubildende in *vis-à-vis*-Situationen (vgl. Kendon 1990:213f.) zur interaktiven Darstellung von erworbenen berufsspezifischen Fähigkeiten nutzen (können). Die interaktive Präsenz eines Auszubildenden stellt somit einen aus meiner Sicht ausbildungsrelevanten Aspekt dar, der sich auf die notenbezogene Wertung von Institutionenvertretern auswirken kann.

suchten Teams wohl der Bearbeitung einer individuellen Ausbildungsanforderung nachgehen. Dies scheint in besonderer Weise auch auf die Wahrnehmung von evaluierenden Institutionenvertretern zu wirken, was nun darauf schließen lässt, dass diese Auszubildenden damit einen aktiven, individuellen Beitrag zu ihrer eigenen beruflichen Sozialisation leisten. Bereits in den Beobachtungen zeigte sich, dass sich diese Orientierung in situierter Weise in *face-to-face*-Situationen manifestierte, was uns letztlich zur dokumentierten interaktiven Präsenz eines Auszubildenden führte. Aus der teilnehmenden Beobachtung wurde aber auch schnell klar, dass sich diese individuelle Orientierung anscheinend nicht bei allen Mitgliedern des untersuchten Teams erkennbar niederschlägt und damit einen relevanten Unterschied zwischen den Auszubildenden des Teams ausmacht.

Die zurückliegenden fünf Analysen haben nun gezeigt, dass sich diese beobachtete und beschriebene Orientierung in Peters interaktiver Präsenz nicht manifestierte. Es ist davon auszugehen, dass Peter eher habituell eigenen, idiosynkratisch strukturierten Relevanzen folgt, die sich nicht mit ausbildungsbezogenen Relevanzen anderer Beteiligter decken. Chancen für eine positive Selbstdarstellung nutzt er damit kaum. Hinsichtlich der eingangs formulierten These scheint sich Peter damit kaum an etablierten Ausbildungsrelevanzen zu orientieren. Vielmehr verweisen die Analysen darauf, dass Peter eher eigenen, situativ spontan aufkommenden individuellen Relevanzen folgt, die von seiner institutionellen Rolle als Auszubildender abgelöst erscheinen, anstatt situativ ausbildungsbezogene Relevanzen zu erkennen. Es lässt sich daher zusammenfassend schließen, dass es sich bei Peter allgemein um einen Typus von Auszubildenden mit idiosynkratisch orientiertem, von institutionellen Ausbildungsrelevanzen abgelöstem Habitus handelt.

5.1.4.1 Falltranszendierende Präsenzmotivierung

Die zurückliegenden Analysen zeigen: Über alle Situationen hinweg reproduziert sich bei Peter eine strukturelle Logik, die sich aus den Verhaltensrekurrenzen innerhalb seiner interaktiven Präsenz erschließen lässt. Diese Strukturlogik manifestiert sich bei Peter am deutlichsten auf verbaler Ebene, aber sie zeigt sich auch hinsichtlich körperlich-räumlicher Aspekte.¹⁷⁵ Insgesamt lassen die rekurrenten Aspekte in Peters Präsenz auf folgende, zusammenfassende ‚Präsenzmotivierung‘ (vgl. Schmitt 2008 [1992])¹⁷⁶ schließen:

¹⁷⁵ Dieses Ergebnis resultiert nicht aus einer analytischen Privilegierung des Verbalen gegenüber anderen Ausdrucksressourcen: Die Analysen sind den Relevanzen und den *accounts* der Beteiligten in der Weise gefolgt, wie sie sich im Rahmen der dokumentierten Situationen manifestiert haben.

¹⁷⁶ Schmitt (2008 [1992]:12) fasst hierzu Folgendes zusammen: ‚Präsenzmotivierung beschreibt [...] eine im Akt des extrakommunikativen, analytischen Verstehens hervorgebrachte bewusste Deutung. Diese Deutung hat [...] das Verhalten als ‚objektive Gegenständlichkeit des Handlungsablaufes‘ zu ihrem Gegenstand. Das, was ich als Präsenzmotivierung (und nicht als Präsenzmotivation) fasse,

a) Basale Orientierung an der Erfüllung von körperlicher Anwesenheitspflicht

Aufgrund der institutionellen Bindung, „Auszubildender eines Teams“ in einem spezifischen Ausbildungsbetrieb zu sein, besteht für Peter die institutionelle Pflicht, während seiner betrieblichen Arbeitszeit an institutionell vorgegebenen Orten anwesend zu sein. In allen Fällen kommt Peter dieser Pflicht nach, d.h. er ist „da“, im Sinne von „situativ körperlich anwesend“. Die Analysen zeigen nun aber auch: Unabhängig davon, ob an der Situation ein zur notenrelevanten Evaluation berechtigter Vertreter des Unternehmens anwesend ist oder nicht, scheint Peter weitere situative Relevanzen (d.h. solche der Institution und/oder seiner Ausbildungsgruppe) nicht nur kaum zu bearbeiten, sondern sie anscheinend auch nicht zu antizipieren. Er ist damit zwar „situativ da“, aber was in der Situation (auch implizit) „zu tun wäre“, um einen eigenen, aktiven Beitrag zu seiner Selbstdarstellung als Auszubildender zu leisten, zeigt für Peter wenig Relevanz.

b) Rückstufung von gruppenbezogenen Ausbildungsrelevanzen

Die Analysen zeigen, dass sich Peter während seiner körperlichen Anwesenheit kaum an der interaktiven Bearbeitung von übergeordneten institutionellen und/oder gruppenbezogenen Relevanzen beteiligt. Dies lässt darauf schließen, dass solche bereichsspezifischen interaktiven Anforderungen für ihn anscheinend keine verhaltensregulierende Relevanz besitzen. Peters Verhalten verweist *de-facto* auf eine Trennung von „Anwesenheitspflicht“ und „Verpflichtung, situative, gruppenbezogene Ausbildungsrelevanzen interaktiv mitzubearbeiten“. Vielmehr manifestiert sich bei Peter eine andere individuelle Orientierung.

c) Bearbeitung idiosynkratisch strukturierter Relevanzen

Obwohl Peter zu einem kooperativen Austausch innerhalb seiner Gruppe aus betrieblicher Sicht vertraglich verpflichtet ist, bearbeitet und verkörpert er diesen Zusammenhang verhaltensbasiert kaum.¹⁷⁷ Stattdessen zeigt sich, dass Peter in ausbildungsrelevanten Situationen meist idiosynkratischen Orientierungen folgt und sich dadurch von allen anderen Mitgliedern seines Teams unterscheidet. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass sich Peter an einem eigenen „subjektiven Relevanzsystem“ (Schütz/Luckmann 2003) orientiert, welches für ihn anscheinend keiner wechselseitigen Absicherung mit den Relevanzen anderer Beteiligter bedarf.

d) Gefangen im Hier und Jetzt

In jeder Situation zeigte sich Peters interaktives Handeln ausschließlich auf das situative Hier und Jetzt bezogen. Dieses Verhalten zeigt sich gegenüber einer zentralen Prämisse divergent: Im kollektiven Wissensvorrat ausbildungsbezogener Beteiligter

entspricht – hinsichtlich seiner methodologischen Begründung – dem Konzept der ‚latenten Sinnstruktur‘ der objektiven Hermeneutik.“. An dieser Auslegung möchte auch ich mich orientieren.

¹⁷⁷ Hierfür haben sich zumindest verhaltensbasiert kaum *accounts* gezeigt.

(hier primär der Gruppenmitglieder und der betrieblichen Ausbilder) sind Peters Verhaltensrekurrenzen, die sich in Gegenwart von Teammitgliedern und/oder des gemeinsamen Ausbilders manifestieren, durchaus in ein Kontinuitätsverhältnis eingebunden.¹⁷⁸ Indem sich Peter losgelöst von eigenen, vorherigen Handlungen verhält, können aus seiner subjektiven Perspektive auch kaum Chancen und Risiken seines eigenen Handelns eingeschätzt werden. Es lässt sich damit schließen, dass seine ausschließliche *hic et nunc*-Orientierung die Entwicklung eines strategischen Interaktionsverhaltens, das zu einer aktiven Beeinflussung der eigene beruflichen Sozialisation beitragen könnte, eher verhindert als fördert.

5.1.4.2 Chancen und Risiken der Selbstdarstellung

Peter beteiligt sich am betrieblichen Ausbildungsvollzug, weil zwischen ihm und dem ausbildenden Unternehmen ein Ausbildungsvertrag geschlossen wurde, der Peter zu seiner beruflichen Qualifizierung im Betrieb berechtigt bzw. verpflichtet und ihm damit rollengebundene, institutionelle Rechte und Pflichten vorgibt. Durch den Eintritt in diesen institutionellen Zusammenhang wird Peter von einem Individuum zu einem rollengebundenen Beteiligten. Aufgrund betrieblicher Ausbildungsvorgaben sollte er somit nicht nur konstitutives Mitglied eines Ausbildungsteams sein, sondern dieser Status sollte sich auch in Form von „gruppenbezogener Orientierung“ (in Form von eigenen, beispielsweise selbstinitiativen Handlungen) *de-facto* während des Ausbildungsvollzugs für andere wahrnehmbar manifestieren. Bei Peter sind solche Orientierungen nicht nur kaum erkennbar, sondern auch die ihn umgebenden Interaktionsbeteiligten spiegeln ihm dieses Defizit in Form ihrer situativen Reaktionen wider, mit denen sie Peters Handeln in Bezug auf sich und ihre eigenen situativen Relevanzen reflektieren. Peter ist zwar körperlich immer anwesend, aber dabei tritt er primär als individueller Beteiligter, mit eigenen, idiosynkratisch strukturierten Orientierungen auf, der seinen institutionellen Rollenanforderungen (d.h. in Anbindung an seine Rolle als Auszubildender eines bestimmten Unternehmens und eines bestimmten Ausbildungsteams) kaum nachkommt.

Es lässt sich somit interpretieren: Da Peter ein konstitutives Mitglied seines Teams ist, birgt sein Verhalten nicht nur Risiken für ihn selbst, sondern erschwert zudem das interaktive Handeln der anderen Gruppenmitglieder. Peters Verhalten produziert Auffälligkeiten in der gemeinsamen Konstitution eines einheitlichen Gruppenbildes „nach außen“, d.h. zentral gegenüber evaluierenden Institutionsvertretern. Damit

¹⁷⁸ Hierbei erscheint der Zusammenhang von „Typik und Vorhersage“ als relevant, welchen Schütz/Luckmann (2003) wie folgt zusammenfassen: „Jede aktuelle Situation bzw. das Verhalten in ihr hat einen Zukunftshorizont, der automatisch mit typischen und typisch relevanten Inhalten erfüllt ist. Der Wissensvorrat wirkt als ein routinemäßiges Verhaltensschema. Ferner ist auch das Handeln in die Zukunft orientiert, wobei typische Handlungsverläufe und Handlungsergebnisse als möglich, wahrscheinlich oder auch als subjektiv sicher angesetzt werden.“ (ebd.:328)

lassen sich erhebliche Risiken zum einen für Peters Selbstdarstellung und zum anderen für die Außendarstellung der durch ihn mitrepräsentierten Ausbildungsgruppe erkennen. Die Teamstruktur bindet alle Mitglieder gewissermaßen als Einheit zusammen. Durch sein Verhalten tangiert Peter den Handlungsspielraum seiner Mit-auszubildenden in restriktiver Weise.

Der Umstand, Auszubildender eines Teams zu sein, geht nun aber auch damit einher, nicht einfach als Teammitglied ausgeschlossen werden zu können. Peter bleibt, so lange keine massiveren Verhaltensbrüche vorliegen, über mehrere Jahre (d.h. die Ausbildungszeit von fast vier Jahren über) konstitutives Mitglied seines vorab, durch die Institution definierten Ausbildungsteams. Wenn es also darum geht, Konsequenzen zu erkennen, die mit einem abweichenden, auffälligen Verhalten (wie dem von Peter) einhergehen, dann zeigen sich diese auf folgender Ebene: Die Konsequenzen hängen mit dem Aspekt zusammen, *Privilegien während seiner Ausbildungszeit* nutzen zu können oder sie eben zu verspielen. Die zentralen Stichworte sind hier: „Übernahmegarantie bei sehr guten Leistungen“, „Möglichkeit zur Verkürzung der Ausbildungszeit“ oder „Chancen zur vorzeitigen Zulassung zur Abschlussprüfung bei entsprechenden Leistungen“. Eine Implikation, die mit Peters Verhalten einhergeht, ist, solche Chancen durch eine ausbildungsunspezifische interaktive Präsenz und Selbstdarstellung nicht nur nicht zu nutzen, sondern sie zudem auch riskant zu verspielen.

Peters idiosynkratisch strukturiertes Verhalten verweist auf eine fehlende Kompetenz, situative Chancen und Risiken seiner eigenen interaktiven Präsenz einschätzen zu können. Wenn eine (Ausbildungs-)Situation hinsichtlich ihrer sozialen Implikationen für einen Auszubildenden nicht eingeschätzt und reflektiert werden kann, lassen sich auch kaum Chancen und Risiken für die eigene Selbstdarstellung abschätzen.

Obwohl sich die Ausbildungsgruppe zum dokumentierten Zeitpunkt erst im 2. Ausbildungsjahr befindet, deuten die Analysen bereits auf Folgendes: Anhand der rekonstruierten Verhaltensrekurrenzen in Peters interaktiver Präsenz lässt sich zu diesem Zeitpunkt bereits eine möglich Prognose für seinen weiteren Ausbildungsverlauf formulieren. Indem Peter im Vergleich zu anderen Teammitgliedern keine Interaktionsstrategie erkennen lässt, die auf eine Beeinflussung des eigenen Ausbildungsverlaufs hindeutet.

 Zusammenfassung rekurrenter Merkmale von Peters interaktiver Präsenz

Gesprächsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - bringt sich meist über Selbstwahl als Sprecher ein - etabliert sich überwiegend nicht an übergaberelevanten Stellen - produziert häufig verbale Konkurrenz, d.h. konkurriert auch unmittelbar hintereinander mehrfach um beispielsweise das Rederecht mit Statushöheren - formuliert primär selbstbezogene Initiativen ohne scheinbar mögliche Konsequenzen zu antizipieren - bearbeitet kaum prospektive Relevanzen von Statushöheren und scheint diese auch nicht zu antizipieren
Themenorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - transformiert gruppenbezogene thematische Relevanzen vorwiegend zu Individualrelevanzen - produziert vielfach konkurrierende thematische Relevanzen und/oder Erwartungsbrüche - negiert oder diskreditiert wiederholt ausbildungsbezogene Relevanzen von Statushöheren und/oder Gruppenmitgliedern
Beziehungskonstitution	<p>Außerordentlich selten ist bei Peter eine explizite Orientierung an etablierten, institutionellen Rollenbeziehungen erkennbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - überwiegende Beteiligung mit Selbstbezug (evtl. noch Orientierung an <i>peer-group</i> erkennbar; fehlender Gruppenbezug) - reflektiert überwiegend keine hierarchischen Strukturen oder Statusunterschiede - lässt permanent keine explizite Orientierung an der eigenen Rolle als Auszubildender erkennen - signifikant häufige Abwesenheit von expliziten Bezügen, die seine Zugehörigkeit zur eigenen Ausbildungsgruppe erkennen ließen - positioniert wiederholt die restlichen Gruppenmitglieder implizit als relevanzrückgestufte Beteiligte
Körperlich-räumliche Positionierung	<ul style="list-style-type: none"> - selten erkennbare interpersonelle Koordination mit anderen Beteiligten (verbal und körperlich-räumlich) - nutzt architektonisch bedingte Freiflächen als Ressource für körperliche Bewegungen, obwohl solche „sozialtopografische Benutzbarkeitshinweise“ (Hausendorf/Schmitt 2013) in betrieblichen Ausbildungssituationen meist nicht relevant gesetzt werden

5.2 Hannes

Wenden wir uns nun der Rekonstruktion von Hannes' interaktiver Präsenz zu. Bei Hannes handelt es sich, wie bei Peter auch, um ein konstitutives Mitglied der dokumentierten Ausbildungsgruppe. Anders als es bei Peter der Fall war, wollen wir uns mit der Präsenzfigur dieses Auszubildenden in etwas kompakterer, nicht ganz so detaillierter Weise befassen.¹⁷⁹

Die Rekonstruktion wollen wir mit einem Ausschnitt aus der teilweise bereits bekannten Wochenabschlussbesprechung beginnen. Die Ausschnitte der beiden darauffolgenden Analysen stammen aus einer selbstorganisierten Fehlerkorrektur (Kap. 5.2.2) sowie einer Gruppenprüfung (Kap. 5.2.3).

5.2.1 Darstellung von Selbstlob und Kontrolle im Teamkontext – Fallanalyse 6

Der nachfolgende Ausschnitt ist aus einer Abschlussbesprechung entnommen, die am letzten Wochenarbeitstag vor einem verlängerten Wochenende stattfindet.¹⁸⁰ Diese Besprechung gehört zur Endphase eines sechsmonatigen Ausbildungsprojekts und findet wenige Tage vor der festgesetzten Projektdeadline statt.

Die reguläre Arbeitszeit ist bereits beendet, womit sich die hier stattfindende Besprechung im „Feierabend“ der Auszubildenden vollzieht. Thematisch geht es um den Abschluss des Gruppenprojekts, welches die fachliche Grundlage der unmittelbar bevorstehenden Zwischenprüfung bildet.¹⁸¹ Der aus dem Besprechungskontext entnommene Videoausschnitt vollzieht sich unmittelbar vor dem Ausschnitt, der als Basis für Peters zweite Fallanalyse diente.¹⁸²

Hinsichtlich ihrer Raumanordnung zeigt sich folgende Konstellation der Beteiligten: Die Auszubildenden (Maxi, Peter, Chris sowie Hannes) und ihr Fachausbilder (Weber) stehen neben einem Projektschrank und bilden körperlich einen Interaktionskreis. Alle stehen einander zugewendet und größtenteils aufeinander ausgerichtet. Weber und Hannes sind die einzigen, die einen angrenzenden Projektschrank als Ablage für ihre Arme nutzen. Sie stehen damit als einzige an einem Möbelstück verankert. Die anderen drei Auszubildenden (Maxi, Peter und Chris) stehen hingegen „frei“ im Raum (vgl. Abbildung 13):

¹⁷⁹ Die Analysen zu Peter waren im Vergleich zu den nun folgenden umfangreicher, um an ihnen u.a. das methodische Vorgehen zunächst zu erproben (Anmerkungen hierzu in Kap. 3.2.8).

¹⁸⁰ Dieses Setting ist uns in Ausschnitten bereits bekannt. Siehe hierzu Kap. 5.1.1.1.

¹⁸¹ Es handelt sich nicht um ein individuelles Ausbildungsprojekt der untersuchten Auszubildenden, sondern um eines, welches Auszubildende Mechatroniker im 2. Lehrjahr allgemein zu bearbeiten haben. Neben den dokumentierten Auszubildenden bearbeiten somit auch ihre Mitschüler der Berufsschule, die Auszubildende anderer Unternehmen sind, ähnliche Projekte im gleichen Zeitraum.

¹⁸² Vgl. Kap. 5.1.1.3.



(Abb. 13)

Die Betrachtung des körperlich-räumlichen Arrangements zeigt, dass Hannes und Weber aufgrund ihrer körperlichen Verankerungen am Projektschrank in einer besonderen körperlichen Koordination miteinander stehen. Sie stehen einander *vis-à-vis* mit einer sehr ähnlichen, fast gespiegelten Körperpositur gegenüber. In ihrer Körperhaltung spiegeln sich folgende Merkmale: Während Weber seinen linken Arm am Projektschrank verankert hat, steht Hannes ihm entgegen mit dem rechten Arm auf der Schrankoberfläche angelehnt.

Hinsichtlich der thematisch-pragmatischen Relevanzen setzt der nachfolgende Videoausschnitt an einem gruppenbezogenen Thema an, das zuvor von Maxi eingebracht und dann von Maxi, Hannes und Weber weiterbearbeitet wurde. Es ging darum, welche Teile der Projektdokumentation als prüfungsrelevant einzuschätzen sind und die von den Prüfern abgefragt werden könnten. Der Ausbilder argumentiert, dass das Team zu Beginn der Projektphase eine Liste von ihm erhalten hat, die allgemeine Projekt- und Prüfungsanforderungen (wie die Erstellung von Schaltplänen, Zeichnungen, Protokollen u.a.) enthält. Thematisch geht Maxi als erstes Gruppenmitglied auf diese Liste ein und nennt Zweifel an der Prüfungsrelevanz bestimmter, dort aufgelisteter Punkte, woraufhin der Ausbilder explizit mit Klarstellung reagiert: *„normalerweise müsste drinstehen (.) ähm (.) dass ihr über alles gefragt werden könnt was in der dokumentation steht [...] also (.) grundsätzlich is so [...] von der dokumentation müsst ihr erklären können [...] unabhängig ob du jetzt (.) [...] die die pläne gemacht hast im (.) inventor“*.¹⁸³ Dann wird die Weiterbearbeitung durch den Ausbilder abgeschlossen und es kommt zu einer verbalen Pause. Bevor wir an dieser Stelle mit der Analyse beginnen, wollen wir zunächst mithilfe des Verbaltranskripts einen Überblick über den nachfolgenden Ausschnitt¹⁸⁴ (mit einer Gesamtdauer von ca. 35 Sek.) gewinnen:

¹⁸³ Eine Übersicht aller verwendeten Transkripte findet sich im Anhang dieser Arbeit.

¹⁸⁴ Die farbigen Klammern verweisen darauf, welche Sprecher sich gegenseitig überlappen: blau (Hannes – Maxi), rot (Maxi – Weber), gelb (Weber – Hannes).

001 **Hannes** ja genauso
 002 ich glaub stromlaufplan [wird bei den vier seiten auch
 keiner so genau drauf gucken]
 003 **Maxi** [die teschnischen zeichnungen
 sind sind sind] opti[mal]
 004 **Weber** [ich] sch[on]
 005 **Hannes** [wo] [bei ich
 find es gut]
 006 **Maxi** [die
 könn nich besser sein]
 007 (.)
 008 **Hannes** ich hab gestern von firma_x einen kontrolliert
 009 (0.54)
 010 **Peter** der is schon [weggeschickt]
 011 **Hannes** [der hat den leider] schon abgeschickt
 012 (.)
 013 **Hannes** und ich hab dann abends noch zwei fehler drin gefunden
 014 °hh
 015 (0.54)
 016 **Hannes** also
 017 darauf gesehen dass das grundprinzip
 018 schon mal scheiße aussah
 019 weil die ein ein programm [benutzen]
 020 **Peter** [(merde)]
 021 (.)
 022 **Hannes** was einfach scheiße ist
 023 (0.75)
 024 **Hannes** da is einfach irgendwo ka eins
 025 aber das ver (.) verlinkt die sachen nich wo die sich
 befinden
 026 (.)
 027 [da steht irgendwo ka eins]
 028 **Weber** [°hh ((räuspert sich)) hh°]
 029 **Hannes** un der is mit text vergraben
 030 wo man da [ewig lang sucht]
 031 **Peter** [((stöhnt)) hh°]
 032 (0.94)
 033 **Hannes** un dann wollt_er_ne tasterverriegelung machen
 034 die is l[ei]der
 [falsch]
 035 [((peter klackt seinen autoschlüssel auf))]
 036 **Maxi** [ach]
 037 du musst zum arzt [ge]
 038 **Peter** [°h] hm ne:
 039 (.)
 040 **Maxi** ach so

041 [warste gestern]
 042 **Weber** [nicht mehr]
 043 hm_hm
 044 **Hannes** vor allem nicht [mehr]
 045 **Weber** [frage]
 046 **Hannes** [zu spät]
 047 **Weber** [habt ihr] habt ihr alle
 048 **Weber** [dokumentation] zum gegenlesen mit na mit heim
 genommen
 049 **Peter** [(s war am montag)]

5.2.1.1 Rekonstruktion

Segment 1) Zwei Angebote zum Fokuswechsel

Während der erwähnten verbalen Pause richten sich die Beteiligten neu aus: Maxi schaut in ihren Nahkontext, Peter spielt mit dem Klappschlüssel seines Wagens, Chris schaut ihm dabei zu und Weber richtet seinen Blick zwischen Chris und Peter in die Leere. Als einziger verändert Hannes seine vorherige Positur nicht. Er ist (wie zuvor auch) blicklich auf Weber ausgerichtet [80]:



(00:25:06:19)

Dann wählt sich Hannes selbst zum Sprecher:

001 **Hannes** ja genauso
 002 ich glaub stromlaufplan [wird bei den vier seiten auch keiner so
 genau drauf gucken]
 003 **Maxi** [die teschnischen zeichnungen sind sind
 sind] opti[mal]
 004 **Weber** [ich] sch[on]

Hannes projiziert mit „ja genauso“ (Z. 001) eine Anschlusshandlung, womit er am zurückliegend bearbeiteten, übergeordneten Thema anschließt. Mit „stromlaufplan“ stellt er den Bezug zu den „prüfungsrelevanten Plänen“ her. Zum Zeitpunkt von Hannes' Etablierung schaut Weber noch starr aus dem Interaktionskreis heraus [81]:



(00:26:13:02)

001 Hannes ja genauo

Dann formuliert Hannes eine Einschätzung über die Prüfungsrelevanz eines zuvor noch nicht besprochenen „Schaltplans“: Als er „*stromlaufplan*“¹⁸⁵ als neuen thematischen Aspekte nennt, drehen sich Weber und Peter sofort zeitgleich in Hannes’ Richtung um [82]:



(00:25:07:14)

002 Hannes ich glaub stromlaufplan [wird bei den vier seiten auch keiner so

Während Hannes widerspricht, beginnt Weber etwas zu essen, was er zuvor in seiner linken Hand gehalten hat [82]. Er lehnt sich dazu nach vorne, schaut aber weiterhin zu Hannes, womit er seine Zuhörerschaft aufrechterhält [83]:



(00:25:08:10)

002 Hannes ich glaub stromlaufplan [wird bei den vier seiten auch keiner so genau drauf gucken]003 Maxi [die teschnischen zeichnungen sind sind
sind] opti[mal]

¹⁸⁵ Beim „*stromlaufplan*“ handelt es sich um einen Schaltplan, den Peter größtenteils alleine erstellt hat und der nach Anfertigung einen Teil des Anhangs der gemeinsamen Projektdokumentation bildet.

Während Hannes weiterspricht, etabliert sich Maxi als Sprecherin. Selbstinitiiert bringt sie in Überlappung mit Hannes eine alternative thematische Relevanz („*teschnischen zeichnungen*“, Z.003) ein und schließt damit an einem vorherigen Fokus („*inventor*“) an, den sie zuvor selbst eingebracht hatte.¹⁸⁶ Ihr Blick ist zu Weber gerichtet, der zu diesem Zeitpunkt blicklich jedoch für Hannes *available* ist (vgl. [83]). Maxi ist gesprächsstrukturell spät dran mit ihrem thematischen Fokus: Weber ist bereits auf Hannes ausgerichtet und steht damit für Maxi als Rezipient nicht zur Verfügung. Die Formulierungsdopplung „*sind sind sind*“ (Z. 003) verweist somit auf ein online-analytisches¹⁸⁷ Koordinationsproblem bei Maxi.

Noch immer auf Hannes ausgerichtet, löst Weber dann seine Verankerung vom Projektschrank und richtet den Zeigefinger seiner linken Hand auf sich. Er reagiert damit gestisch auf Hannes. Dies geschieht in Überlappung mit der noch sprechenden Maxi [84]:



(00:25:10:21)

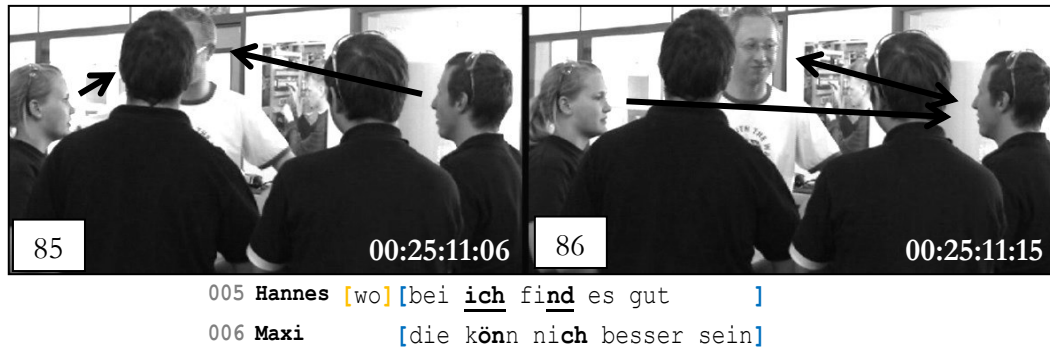
003 **Maxi** sind [die teschnischen zeichnungen sind sind
1 **opti** [mal]

Währenddessen kaut Weber noch, was ihm an dieser Stelle seine verbale Beteiligung zu erschweren scheint. Dann reagiert er mit „*ich schon*“ (Z.004) auf Hannes vorausgehende Einschätzung (vgl. „*wird [...] auch keiner so genau draufgucken*“, Z.002). Er widerspricht Hannes damit und stuft die Prüfungsrelevanz des von Hannes erwähnten Stromlaufplans herauf.

Dann dreht Weber für einen Sekundenbruchteil den Kopf zu Maxi [85]. Er ratifiziert damit kurz durch eine körperliche Realisierung, dass er Maxi wahrgenommen hat. Aber indem er sich sofort wieder auf Hannes ausrichtet, der zu diesem Zeitpunkt bereits wieder das Wort ergriffen hat, wendet sich Weber schnell wieder von Maxi ab und steht ihr damit nicht mehr zur Verfügung [86]:

¹⁸⁶ Maxi knüpft anders als Hannes an einem alternativen Bestandteil der Projektdokumentation an. Sie verweist auf die „*teschnischen zeichnungen*“ (Z.003), die sie mit einem CAD-Programm („*Inventor*“) angefertigt hat. Im Gegensatz zu Hannes bezieht sie sich damit ausschließlich auf Arbeitsleistungen, die sie gänzlich selbst erstellt hat. Sie evaluiert damit keine Leistungen anderer Teammitglieder (so wie es z.B. Hannes mit den „*Stromlaufplänen*“ tut).

¹⁸⁷ Unter die Bezeichnung *online-analytisch* lassen sich Verhaltensmerkmale von Beteiligten fassen, mit denen sie das aktuelle interaktive Geschehen antizipieren und für ihr eigenes Anschlusshandeln (verbal abstinenter oder verbal aktiv) interpretieren. Siehe hierzu näher Dausendschön-Gay/Krafft (2000) sowie Mondada (2006).



Nun wechselt auch Maxi ihren Blick zu Hannes [86]. Anders als Hannes hat sie mit ihrer Initiative Weber nicht für ihren Fokus gewinnen können. Da sich Hannes auf Webers vorausgehenden Blickwechsel mit Maxi [85] sequentiell schneller als Maxi etabliert hat, gewinnt er Webers Aufmerksamkeit wieder, indem er mit ihm den Blickkontakt aufrechterhält.

Segment 2) Hannes etabliert (selbstbezogenes) Eigenlob

Als Weber wieder zu Hannes schaut, revidiert dieser seine vorherige Einschätzung („wird [...] *keiner so genau drauf gucken*“, Z.002). Nachdem Weber seine Meinung geäußert hat, passt Hannes sich ihm an und zeigt sich damit opportunistisch:

005 Hannes [wo] [bei ich find es gut]
 006 Maxi [die könn nich besser sein]
 007 (.)

Hannes stimmt Weber nun zu und schließt an dessen Aussage formal mit „*wobei*“ und Verbzweitstellung „*ich find es gut*“ (Z.005) an. Durch seine Zustimmung positioniert er sich nun als jemand, der die Relevanz des „*stromlaufplans*“ (Z. 002) gutheißt (obwohl er zuvor die Relevanz dieses Schaltplans abgewertet hatte).

Dann setzt er selbstgewählt zu einer Erzählung an, mit der er die Relevanzhochstufung „auf einen *stromlaufplan genau drauf gucken*“ durch eine Art „Anekdote“ anzureichern beginnt:

008 Hannes ich hab gestern von firma_x einen kontrolliert
 009 (0.54)
 010 Peter der is schon [weggeschickt]
 011 Hannes [der hat den leider] schon abgeschickt
 012 (.)
 013 Hannes und ich hab dann abends noch zwei fehler drin gefunden
 014 °hh
 015 (0.54)

Selbstbezogen und ohne Bezug zum eigenen Team setzt Hannes mit „*ich*“ zu einem fachbezogenen „Klatsch“ über einen Auszubildenden eines anderen Unternehmens an.

Alle (außer Maxi) drehen nun ihre Köpfe zu Hannes: Webers, Peters und Chris' körperlich-blickliche Ausrichtung deutet darauf, dass sie Hannes folgen [87]:



(00:25:13:13)

008 **Hannes** ich hab gestern von firma_x einen kontrolliert

Hier zeigt sich: Hannes hat sich durch sein opportunes Verhalten eine Darstellungsgelegenheit für selbstbezogenes Eigenlob verschafft. Er beginnt mit dem Kontext („ich hab gestern von firma_x einen kontrolliert“, Z.008), woraufhin der kauende Weber kurz ratifizierend nickt (folgt sequentiell in der Mikropause „(0.54)“; Z.009).

Mit dem Verweis „ich hab [...] kontrolliert“ geht eine implizite Selbstkategorisierung einher, mit der sich Hannes als „Kontrolleur“ anderer Auszubildenden präsentiert. Er positioniert sich damit als jemand, der – wie ein Ausbilder oder ein Prüfer – Ausbildungsleistungen Statusgleicher evaluiert.¹⁸⁸

Dann wählt sich Peter als Sprecher. Seine Kopfdrehung deutet auf eine visuelle Adressierung von Hannes hin [88]:



(00:25:14:23)

010 **Peter** der is schon [weggeschickt]

Peter verweist auf das Ende der Erzählung, womit er explizit in Hannes' Erzählvorgang eingreift und sich als Mitwisser präsentiert. Hannes reagiert aber nicht auf Peter, sondern übergeht ihn überlappend: Hannes bleibt unverändert auf Weber ausgerichtet und wiederholt inhaltlich etwas Ähnliches wie Peter zuvor. Er transformiert Peters Verweis in ein selbstbezogenes Bedauern („der hat den leider schon abgeschickt“, Z.011).

¹⁸⁸ Mit der Bezeichnung „firma_x“ ist ein Produktionsunternehmen gemeint, bei dem die untersuchte Gruppe ihre Ausbildung nicht absolviert. Der Name ist für Analysezwecke anonymisiert worden

Während Weber kurz zu Peter schaut, hebt Maxi dann ihren Blick und schaut halb grinsend zu Hannes [89]:



011 Hannes

[der hat den leider] schon abgeschickt

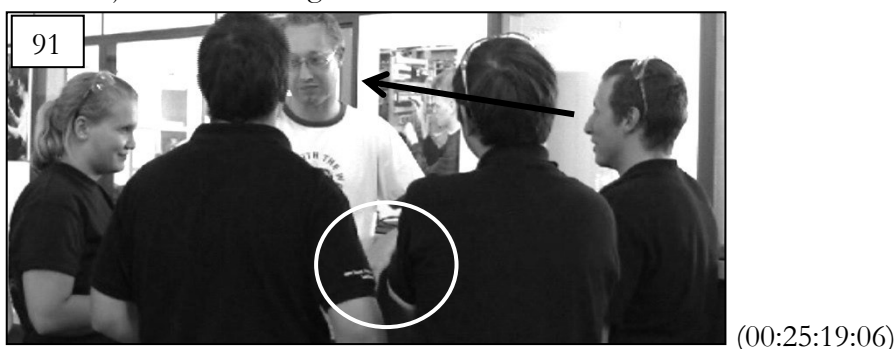
Maxis Verhalten deutet auf einen verbal abstinenten, mimisch realisierten Kommentar auf Hannes hin, was Alltagssprachlich als „Belächeln“ interpretiert werden könnte. Dieses Grinsen behält sie ab dann unverändert bei.

Auf Peters Kommentar hin wechselt Weber seinen Blick kurz auf Peter, doch sogleich gewinnt Hannes wieder seinen Blick, indem er konstant weiterredet [90]:



013 Hannes und ich hab dann abends noch zwei fehler drin gefunden

Unmittelbar, als Hannes die Pointe seiner Erzählung formuliert hat, drehen Peter, Chris und Weber ihre Köpfe weg von ihm. Parallel dazu hebt Weber seine bis dahin vom Projektschrank hängende Hand kurz hoch und lässt sie dann fallen [91]:



014 Hannes °hh

Webers, Peters und Chris' zeitgleiches Wegdrehen von Hannes zum Zeitpunkt von dessen Turnabschluss deutet zusammengekommen auf die gemeinsame körperliche Herstellung von Themenabschluss. Weber wendet seinen Blick ab und schaut zwi-

Segment 3) Detaillierung der zuvor geschilderten *small story*

```

016 Hannes also
017     darauf gesehen dass das grundprinzip
018     schon mal scheiße aussah
019     weil die ein ein programm [benutzen]
020 Peter                                     [ (merde) ]
021     (.)
022 Hannes was einfach scheiße ist
023     (0.75)
024 Hannes da is einfach irgendwo ka eins
025     aber das ver (.) verlinkt die sachen nich wo die sich befinden
026     (.)
027     [da steht irgendwo ka eins ]
028 Weber  [°hh ((räuspert sich)) hh° ]
029 Hannes un der is mit text vergraben
030     wo man da [ewig lang sucht ]
031 Peter  [((stöhnt)) hh° ]
032     (0.94)
033 Hannes un dann wollt_er_ne tasterverriegelung machen
034     die is l[ei]der [falsch]

```

¹⁸⁹ Zur negativen Konnotation von wegwerfenden oder abwinkenden Handgesten siehe weiterführend Müller (1998:195) und Harrison (2010).

die – überspitzt formuliert – folgende Fremd- und (implizit auch) Selbstpositionierungen erkennen lassen¹⁹⁰:

- a) „*darauf gesehen dass das grundprinzip schon mal scheiße aussah*“ (Z.017f.): Das andere Team war wohl nicht in der Lage, einen übersichtlichen Schaltplan zu erstellen. Hannes' implizite Selbstpositionierung: Er misst sich die Fähigkeit bei, übersichtliche von unübersichtlichen Schaltplänen unterscheiden zu können.
- b) „*weil die ein ein programm benutzen was einfach scheiße ist*“ (Z.021f.): Die Einschätzung, „*ein programm*“ wäre „*einfach scheiße*“, offenbart umgekehrt eine implizite, selbstbezogene Kompetenzzuschreibung, dass Hannes für die „Erstellung eines Stromlaufplans“ wohl angemessenere Programme verwenden würde.
- c) „*da is einfach irgendwo ka eins aber das ver (.) verlinkt die sachen nich wo die sich befinden*“ (Z.024f.): Im fremden Stromlaufplan ist ein relevanter Schalter (Relais/Schütz) („*ka eins*“) anscheinend weder systematisch platziert („*irgendwo*“) noch richtig geschaltet worden („*verlinkt die sachen nich*“). Umgekehrt deutet sich darin an: Relevante elektrische Schaltungen würde Hannes wohl systematischer bzw. korrekt darstellen. Als implizite Selbstpositionierung zeigt sich: Hannes misst sich womöglich bei, Abweichungen (bei elektrischen Schaltungen) von der erwarteten Norm unterscheiden und damit bewerten zu können.
- d) „*un der is mit text vergraben wo man da ewig lang sucht*“ (Z.029f.): Als implizite, umgekehrte Selbstpositionierung deutet sich an: Schaltfunktionen, die innerhalb einer Projektdokumentation aufgeführt werden, würde Hannes wohl übersichtlicher bzw. strukturierter darstellen.
- e) „*un dann wollt_er_ne tasterverriegelung machen die is leider falsch*“ (Z.033f.): Es ist dem anderen Auszubildenden („*er*“) scheinbar nicht gelungen, eine Abfolge von Schaltungen korrekt zu installieren („*tasterverriegelung machen*“). Vice versa wird *accountable*: Im Gegensatz zu jenem gibt Hannes vor, eine fehlerfrei geschaltete von einer fehlerhaft geschalteten Tasterverriegelung nicht nur zu erkennen, sondern anscheinend auch Fehlerhaftigkeiten dieser Art innerhalb eines Stromlaufplans erkennen bzw. korrigieren zu können.

Die in diesen Evaluationen vermuteten, impliziten Selbstpositionierungen geben eine Einsicht in Hannes' Orientierungen: Implizit zeigt sich, welche Kompetenzen er als normative Erwartung im Umgang mit Stromlaufplänen gegenüber sich und statusgleichen Auszubildenden beimisst. Dieses Verhalten besitzt die Qualität eines interaktiven Verfahrens, mit dem Eigenlob auf der Basis einer kategorial verdichteten, kompromittierenden Darstellung eines nicht anwesenden Konkurrenten ausübt wird.

Wie reagieren nun die anwesenden Beteiligten verbal und körperlich-räumlich auf Hannes' Darstellung? Als Hannes zur Beschreibung seiner Fehlersuche ansetzt, sind alle bis auf Maxi von ihm abgewandt. Als erstes verändert Weber seine Körperposi-

¹⁹⁰ Wir wollen wir uns beim Verweis auf die Implikationen von diskursiv hergestellten Positionierungsaspekten an Folgendes erinnern: „Positioning, moreover, is mutual and reciprocal. [...] and as we speak we in turn position them“ (Wetherell 2001:193).

tur: Als Hannes zur Expansion ansetzt, wechselt Weber seine Blickrichtung für einen Sekundenbruchteil in Richtung Kamera, während sich seine Nasenflügel zu weiten beginnen [92]: Da Weber zuvor blicklich und gestisch in den Abschluss von Hannes' thematischen Relevanzen überleitete (vgl. abwinkende Handgeste [91]), lässt sich bei ihm nun ein implizites, mimisch realisiertes Verstehensproblem erkennen:



(00:25:19:15)

016 Hannes also

Kurz darauf schaut Weber dann zu Hannes. Parallel dazu beginnt Peter expressiv mit seinem Autoschlüssel zu spielen [93]:



(00:25:20:03)

017 Hannes darauf gesehen dass das grundprinzip

Peters körperliche Ausrichtung auf seinen Schlüssel verweist auf eine eingeschränkte *availability* gegenüber dem von Hannes etablierten Thema. Neben Maxi und Weber zeigt somit auch Peter eine reduzierte, verbal abstinente Beteiligungsweise, während Hannes seine thematischen Relevanzen expandiert. Peters Agieren beginnt verstärkt visuelle Wahrnehmungsangebote zu produzieren (Schwingt den Autoschlüssel um den Finger). Unmittelbar in Reaktion auf Peter beginnt dann auch Hannes, sich bei der Formulierung von „das *grundprinzip*“ (Z. 017) verstärkt zu bewegen ([94] bis [96]):

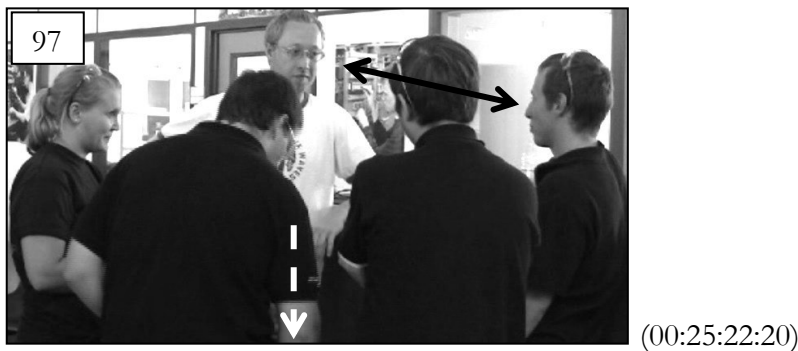


017 Hannes darauf gesehen dass das grundprinzip

Er hebt beide Hände parallel mit den Handflächen nach unten zeigend vor seine Brust hoch [94] und führt sie dann abrundend voneinander weg nach außen [95],

sodass seine Hände nach unten hin die obere Hälfte eines Kreises nachzeichnen [96]. Hannes beginnt erst an dieser sequentiellen Stelle, auf Gestikulation als zusätzliche interaktive Ressource (neben Verbalität) zurückzugreifen. Darin lässt sich eine implizite Reaktion auf Peters Bewegungen sehen. Neben der Kopf- und Körperausrichtung sind jetzt auch Hannes' Hände zu Weber ausgerichtet. Es zeigt sich eine redegleitende, plastische Visualisierung des Gesagten, womit Hannes dem Ausbilder weitere Angebote zur Wahrnehmung unterbreitet.

Am Ende der Intonationsphrase „*darauf gesehen dass das grundprinzip*“ (Z.017) nickt Weber kurz, was auf eine körperlich realisierte Verstehensdokumentation hinweist. Dann lässt Peter fast seinen Autoschlüssel fallen, woraufhin er zusammenzuckt und ihn körperlich auffällig fängt [97]:



018 Hannes schon mal scheiße aussah

Während Peter den Schlüssel fängt, kommentiert er den Fall mit (vermutlich) „(merde)“ (Z.020). Auf Peters abrupte, körperlich und verbal realisierte Aktivität reagieren Weber und Chris sofort. Sie entziehen Hannes ihre visuelle Aufmerksamkeit und drehen ihre Köpfe in Richtung Autoschlüssel. Sie unterbrechen zwar verbal nicht die Bearbeitung von Hannes' thematischer Relevanz, aber sie zeigen damit visuell doch an, dass Hannes an dieser Stelle ihre volle Aufmerksamkeit nicht erhält.

An dieser Stelle zeichnet sich bei Weber eine bifokale Orientierung zwischen Hannes und Peter ab. Sein Oberkörper ist noch auf Hannes ausgerichtet, sein Blick folgt jedoch Peter [98]:



019 Hannes weil die ein ein programm [benutzen]

020 Peter [(me)]

Bis auf die Artikeldopplung „*ein ein*“ (Z.019), die auf Hannes' visuelle Antizipation des parallelen Geschehens schließen lässt, agiert Hannes weiterhin unmarkiert, womit er Peters Aktivitäten zu übergehen scheint.

Nachdem Peter den Schlüssel wieder gefangen hat und die „eingebettete Zwischenzene“ damit ihr Ende genommen hat, dreht Weber den Kopf wieder zu Hannes. In dieser Ausrichtung erstarrt er dann mit heruntergezogenen Mundwinkeln [99]:



(00:25:24:02)

022 Hannes was einfach scheiße ist

Webers Mimik verweist auf einen impliziten, negativ konnotierten Kommentar auf Hannes. Nach ca. vier Sekunden positioniert er sich um, was die implizite Ablehnung von Hannes' thematischen Relevanzen verstärkt ([100] und [101]):



025 Hannes aber das ver (.) verlinkt die sachen nich wo die sich befinden

Weber wendet zuerst den Blick von Hannes ab, hebt parallel dazu seinen linken Arm vom Projektschrank und verlagert sein Körpergewicht [100]. Daraufhin legt er dann beide Hände auf den Projektschrank. Währenddessen ist seine Kopf- und Blickrichtung nicht auf Hannes, sondern auf seine Hände gerichtet [101].

Nach der Umpositionierung dreht Weber den Kopf erst nach einer Weile wieder zu Hannes und nickt drei Mal subtil mit dem Kopf, was als abschließende Verstehensdokumentation an Hannes verstanden werden kann. Webers Verhalten verweist auf eine schrittweise schwindende *availability* gegenüber Hannes und dem von ihm expandierten Eigenlob.

Hannes scheint Webers implizite Aufmerksamkeitsreduktion online-analytisch zu antizipieren. Dies deutet sich in der spezifischen Art und Weise an, wie er neu auf Weber zu reagieren beginnt: Er leitet nicht in einen Abschluss über, sondern ver-

stärkt sein körperliches Agieren. Anstatt wie zuvor zu reden und zu gestikulieren, hebt Hannes nun seine rechte Hand, in der er einen Stift hält, und schwenkt ihn mehrmals vor seinem Gesicht auf und ab, während er weitererzählt [100]. Er produziert damit zusätzliche Wahrnehmungsangebote und greift auf weitere visuell wahrnehmbare Ressourcen (körperliches Bewegen und Manipulation von Objekten) zurück, um die Aufmerksamkeit des Ausbilders bei sich zu halten bzw. nicht gänzlich zu verlieren.

Dann räuspert sich Weber (vgl. Z.028), was an dieser Stelle durchaus als vokal realisierter Rückmelder verstanden werden kann, womit die Problemmanifestation verstärkt wird. Webers Abschlussorientierung und das Problem mit Hannes' Expansion zeichnet sich zudem in seinem Gesicht in Form von gepressten Lippen ab [102]:



027 Hannes [da steht irgendwo **ka** eins]

028 Webe [°hh ((**räuspert sich**)) hh°]

Webers Mundwinkel verziehen sich nach unten, während er wie erstarrt in Hannes' Richtung schaut [103 b]. Auch Peter beginnt körperlich, verstärkt eine Abschlussorientierung und die Problemhaftigkeit mit Hannes' Verhalten *accountable* zu machen [103 a]:



029 Hannes un der is mit text **ver**graben

Peters Verhalten deutet auf einen Zustand von Ungeduld und/oder Ablehnung: Er dreht seinen Oberkörper aus dem Interaktionskreis heraus. Sein Mund ist leicht geöffnet, vom interaktiven Geschehen dreht er sich weg. Dann hebt er seinen linken Arm und senkt den Kopf in Richtung Armbanduhr [104]:



(00:25:33:07)

030 Hannes wo man da [ewig lang sucht]

Dann stöhnt Peter, während er sich körperlich wieder ganz auf seinen Autoschlüssel ausrichtet, den er nun in beiden Händen hält. An dieser Stelle ist Peter bereits gänzlich aus der Bearbeitung des aktuellen Fokus ausgestiegen und hat sich seiner Relevanz von „Feierabend machen“ zugewandt. Kurz darauf steigen auch Maxi und Weber zeitgleich und systematisch aus ihrer Zuhörerrolle aus, indem sie ihre Blicke von Hannes abwenden und sich neuorientierten, als Hannes gerade eine Intonationsphrase beendet und Peter zeitgleich dazu stöhnt [105]:



(00:25:34:18)

030 Hannes wo man da [ewig lang sucht_t]031 Peter [((stöhnt)) hh^o]

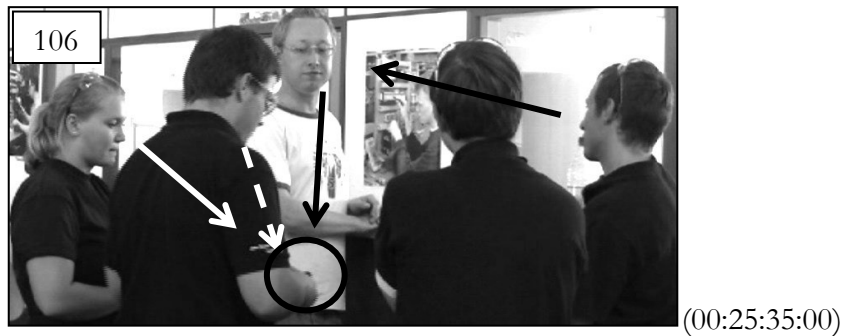
Niemand hat sich selbstinitiiert an den von Hannes produzierten übergeberelevanten Stellen etabliert. Keiner hat explizit auf Hannes etablierte Relevanzen reagiert. Es zeigten sich nur implizit realisierte Formen von Ablehnung und Abkehr.

Trotz aller impliziter „Rückmelder“ und blicklich-körperlich realisierten Abwendung der anderen hört Hannes nicht auf, seine individuellen Relevanzen zu expandieren. Alle Beteiligten haben ihm zwar den *floor* als Sprecher nicht explizit entzogen, aber sie haben doch sukzessiv ihre Verfügbarkeit gegenüber der gemeinsamen Bearbeitung seiner individuellen Relevanzen reduziert (Übergang in die verbale Abstinenz und Ausrichtung auf alternative, verbal abstinent bearbeitbare Relevanzen). Selbstinitiiert verpasst es Hannes, in einen rechtzeitigen Abschluss überzuleiten, noch bevor er die Aufmerksamkeit aller Beteiligten verloren hat. Dies führt nun dazu, dass Hannes in einen „Detaillierungszwang“ (vgl. Schütze 1976, Kallmeyer/Schütze 1977) gerät, in dem er sich inhaltlich zu wiederholen beginnt (vgl. „da is einfach irgendwo ka eins“,

Z.024 und „da steht irgendwo ka eins“, Z.027) und es verpasst, selbstinitiativ in eine Gestaltschließung überzuleiten.

Segment 4) Abkehr der Gruppe von Hannes' Relevanzen

Nachdem Maxi und Weber ihre Aufmerksamkeit von Hannes abgewandt haben, haben, senken sie ihre Blicke auf Peters Hände [106]:



032 (0.94)

An der entstehenden verbalen Pause („(0.94)“, Z.032) bestimmt sich dann niemand zum nächsten Sprecher. Erneut etabliert sich Hannes selbst und setzt mit der Expansion seiner individuellen thematisch-pragmatischen Relevanz erneut fort:

032 (0.94)

033 **Hannes** un dann wollt_er_ne tasterverriegelung machen

034 die is l[ei]der [falsch]

035 [((peter klackt seinen autoschlüssel auf))]

036 **Maxi** [ach]

037 du musst zum arzt [ge]

038 **Peter** [°h] hm ne:

039 (.)

040 **Maxi** ach so

041 [warste gestern]

042 **Weber** [nicht mehr]

Hannes etabliert sich nach der verbalen Pause (Z.032) mit einem selbstkohärenten Anschluss (Einsatz mit „un dann“, Z.033)¹⁹¹. Alle außer ihm selbst sind bereits auf einen alternativen Fokus umgestiegen und haben sich auf eine durch Peter produzierte, sozial auferlegte thematische Relevanz (Peters Schlüssel) ausgerichtet: Peter lässt den Klappschlüssel seines Wagens aufspringen. Auf das laute Klacken hin senken Maxi und Weber ihre Köpfe sofort in die Richtung des Geräuschs [107]:

¹⁹¹ Helmer (2011:20) fasst hierzu zusammen, dass „und dann-Anschlüsse“ auch „nach Rezeptionssignalen, Zwischenkommentaren oder auch längeren Unterbrechungen verwendet werden, um die Kohärenz zur vorhergegangenen Äußerung durch kohäsiven Anschluss zu gewährleisten“. Dies ließe sich hier in Bezug auf Peters „Stöhnen“ sehen, was sich auch als Zwischenkommentar auf Hannes' Erzählung verstehen ließe.



(00:25:36:04)

034 Hannes die is l[ei]der [falsch]
 035 [((peter klackt seinen autoschlüssel auf))]

Maxi und Weber erstarren in ihren Posituren. Ihr Verhalten verweist auf eine Orientierung an Peters Manipulation des Schlüssels. Sein Verhalten wirkt wahrnehmungsstrukturierend auf sie ein. Währenddessen spricht Hannes aber unmarkiert weiter. Er reagiert bis zu dieser Stelle in keiner Weise auf den Fokuswechsel der anderen, sondern behält konsistent und ohne sichtbare Veränderung seine Rolle als Sprecher und seine Ausrichtung auf Weber bei.

Simultan zu Hannes etabliert sich dann Maxi über ein *'change of state' token* (vgl. Heritage 1984b) als Sprecherin („ach“, Z.036). Sie scheint Hannes zu übergehen, denn sie reagiert nicht auf ihn, sondern auf den alternativen Fokus: Maxi thematisiert Peters Verhalten, auf das sie nun blicklich ausgerichtet ist [108]:



034 Hannes die is l[ei]der [falsch]
 036 Maxi [ach]

Sofort drehen Peter und Weber zeitgleich ihre Köpfe in Maxis Richtung [109]:



(00:25:37:13)

037 Maxi du musst zum arzt [ge]

Maxis Äußerung in 2.Per.Sg („du“) verweist neben ihrer blicklich-körperlichen Ausrichtung auf eine explizite Adressierung Peters. Sie reagiert empathisch auf ihn und unterbreitet ihm ein Koalitionsangebot. Mit ihrer Frage „du *musst zum arzt*“ (Z.037) formuliert sie, wie sie Peters Verhalten und die von ihm bearbeiteten Relevanzen (Manipulation des Autoschlüssels) versteht. Mit der anschließenden *tag-question* „ge“ (ebd.) bietet sie Peter ihre Verstehensdokumentation zur Ratifikation an und unterbreitet ihm damit auch eine Einladung zur Eröffnung eines dyadischen Gesprächs. Maxis Verhalten erscheint an dieser Stelle kontrastiv zu Hannes’: Während sich Hannes ausschließlich mit individuellen thematisch-pragmatischen Relevanzen etablierte, die sich gänzlich bezugslos gegenüber Relevanzen seiner Ausbildungsgruppe zeigten, etabliert sich Maxi nicht hinsichtlich ihrer individuellen Befindlichkeiten. Ihr Verhalten lässt damit (kontrastiv zu Hannes) auf soziale, fürsorgliche Orientierungen innerhalb der eigenen Gruppe schließen.

Sogleich negiert Peter Maxis Frage mit „hm ne:“ (Z.038), woraufhin Maxi erneut mit einem ‘*change of state token*’ („ach so“, Z.040) reagiert. Es entwickelt sich ein dyadisches Gespräch zwischen beiden, dem Weber blicklich zu folgen beginnt. Es zeigt sich, dass sich nun ein alternativer Fokus (zu Hannes) etabliert hat. Als sich dann auch Weber zum Sprecher wählt und mit „nicht mehr“ (Z.041) auf den von Peter und Maxis sukzessiv etabliert Fokus reagiert (Webers Blick ist in etwa auf Peters Verband an dessen Arm gerichtet [110]), verliert Hannes seinen zentralen Zuhörer:



(00:25:39:11)

041 **Maxi** [warste gestern]

042 **Weber** [nicht mehr]

An dieser Stelle verlässt Hannes zum ersten Mal seine vorherige körperliche Ausrichtung auf Weber [110]. Ab dann hört er auf, weiterzusprechen. In Antizipation von Webers Blick schaut Hannes auf Peters Verband.

Erst nachdem auch Weber explizit den zweiten Fokus verbal mitbearbeitet, hört Hannes auf zu sprechen. Für die Bearbeitung seines individuellen Fokus fehlen ihm jetzt die Zuhörer. Anstatt sich nun an der Bearbeitung des alternativen Interaktionsfokus zu beteiligen, geht Hannes in die Position eines verbal abstinenter Beteiligten über. Seine eigene thematische Relevanz lässt er nun fallen, da sie außer ihm keiner der Anwesenden mehr mitträgt (bzw.: Die von Hannes etablierten, thematisch-

pragmatischen Relevanzen wurden bereits zuvor von den restlichen Beteiligten un bearbeitet fallengelassen).

Erst nachdem Hannes aufgehört hat, weiterzusprechen, wird auch der zweite Fokus fallengelassen. Alle Beteiligten wenden sich nun kollektiv neuen Themen zu, die ausbilderseitig etabliert werden.¹⁹²

5.2.1.2 Zusammenführung

Ohne bisher die zentralen Verhaltensrekurrenzen bei Hannes aufgeschlüsselt zu haben, zeigt sich doch auf den ersten Blick bereits deutlich: Bei Hannes handelt es sich um einen anderen Typus von Auszubildendem, als wir es zuvor bei Peter gesehen haben. Er beteiligt sich am situativen Geschehen mit einem ganz anderen Interaktionsverhalten.

Im Rahmen einer Besprechungssituation, die erst nach kollektivem Arbeitsschluss stattfindet, in der viele ausbildungsrelevante Themen in kurzer Zeit besprochen werden müssen und in der die Beteiligten größtenteils bereits auf ihren „Feierabend“ orientiert sind, setzt Hannes selbstgewählt dazu an, eigene Relevanzen zu etablieren und diese expansiv zu bearbeiten. Inhaltlich trägt dies jedoch nicht zur Weiterbearbeitung der Besprechungsagenda bei. Hannes' Verhalten deutet auf Folgendes: Es zeigen sich ausschließlich Aspekte des Eigenlobs, die er thematisch auf der Herabwürdigung eines nicht Anwesenden aufbaut. Über das explizite Schlechtmachen eines Dritten präsentiert er sich selbst (mit Ausrichtung auf den eigenen Fachausbilder bzw. dessen Wahrnehmung) als das Gegenteil, nämlich als ausbildungsorientierter, evaluationsbereiter, eigene Fachkenntnisse explizit hervorhebender Auszubildender.

Hannes' selbstlobende Darstellung, die keinen Bezug zu den anwesenden Beteiligten erkennen lässt, scheint von den restlichen Beteiligten nicht besonders präferiert aufgenommen zu werden: Im Verhalten der anderen Teammitglieder und des Ausbilders deutet sich Distanzierung an: Sie reduzieren ihre Kooperationsbereitschaft, sie beteiligen sich nicht explizit an der Bearbeitung von Hannes' gruppenirrelevanten Themen, sie stellen keine Fragen oder beteiligen sich an der thematischen Vertiefung. Sie spiegeln Hannes durch ihr körperliches Verhalten und ihre verbale Abstinenz, dass sie seine Relevanzen nicht teilen und dass er sich damit weder in Kongruenz zu den situationsbezogenen Relevanzen seines Teams noch zu den ausbildungsbezogenen Relevanzen des Ausbilders befindet. Interessant ist nun aber auch: Es zeigen sich ausschließlich implizite Reaktionen der Ablehnung, aber niemand hindert Hannes explizit daran, seine selbstbezogenen Relevanzen zu expandieren. Niemand unter-

¹⁹² Unmittelbar danach etabliert Weber eine neue gruppenbezogene thematische Relevanz („*habt ihr alle dokumentation zum gegenlesen mit na mit heim genommen*“). Die dazugehörige Analyse dieses Ausschnitts findet sich im Unterkapitel zu Peter (vgl. Kap. 5.1.1.2).

bricht ihn oder weist ihn zurecht.¹⁹³ Weder der Ausbilder noch die Gruppenmitglieder hindern Hannes daran, individuelle Relevanzen auf Kosten der Teamrelevanzen zu etablieren und zu expandieren. Erst sukzessiv wenden sich die Beteiligten von ihm ab, bis Hannes dann von alleine aufhört, weiterzusprechen.

Schlüsseln wir zunächst Hannes' Interaktionsverhalten genauer auf und gehen dann auf die Implikationen ein, die sich aus diesem Interaktionsverhalten für Hannes' Selbstdarstellung als Interaktionsbeteiligter und als Auszubildender zeigen.

5.2.1.2.1 Hannes' Interaktionsverhalten

Fasst man die Einsichten der zurückliegenden Analyse zusammen, zeigen sich folgende relevante Aspekte in Bezug auf Hannes:

a) Gesprächsorganisation: Hannes' online-analytische Kompetenz

Hannes etabliert sich an systematischen und übergaberelevanten Stellen (verbale Pausen), d.h. wenn bisher noch niemand selbst das Wort ergriffen hat. Er zeigt damit eine Sensibilität für entstehende TRPs und nutzt diese, um sich selbst das Sprecherrecht zu erteilen. Durch diese Sensitivität, die gesprächsorganisatorische Dynamik der anderen Beteiligten (primär des Ausbilders) zu antizipieren und schnell zu reagieren, gerät nicht Hannes mit anderen, sondern andere mit ihm in verbale und thematische Konkurrenz (beispielsweise deuten die Überlappungen mit Maxi darauf). Hannes' Gesprächsorganisation verweist auf eine antizipatorische Fähigkeit (online-analytische Kompetenz), den Interaktionsverlauf prospektiv einschätzen zu können: Er erkennt projizierte Abschlussorientierungen anderer Beteiligter, um daran anschließend selbstgewählt Anschlussinitiativen mit einem schnellen gesprächsorganisatorischen Rhythmus zu realisieren.

Nach Etablierung enthalten Hannes' Initiativen Projektionen, die auf eigene Expansionen ausgelegt sind. Unabhängig davon, ob sich parallel zu ihm weitere Sprecher etablieren, unterbricht er seine Beiträge nicht, solange der Ausbilder auf ihn orientiert ist. Hannes' Gesprächsorganisation verweist auf eine dyadische Orientierung mit Weber als alleinigem Adressaten. Eine gesprächsorganisatorische Koordination mit den Teammitgliedern scheint für ihn dagegen kaum Relevanz zu besitzen, solange sie nicht explizit durch Weber relevant gesetzt wird.

Hat sich Hannes als Sprecher etabliert und haben ihm die anderen (hier primär der Ausbilder) das Sprecherrecht soweit zugesichert, dass sie ihm ihre Zuhörerrolle spiegeln, hält Hannes konsequent an seinem Rederecht fest. Erst als er die Aufmerksamkeit des statushöheren Ausbilders verloren hat, hört Hannes auf, weiter als Sprecher zu agieren.

¹⁹³ Dies tun die Beteiligten beispielsweise kontrastiv dazu (primär der Ausbilder) in Peters Fall, als er zur Expansion eigener Relevanzen ansetzt (vgl. Fallanalyse 1, Kap. 5.1.1.2).

b) Thematisch-pragmatische Relevanzen

Hannes lässt zunächst eine Orientierung an übergeordneten Besprechungsrelevanzen bzw. den thematisch-pragmatischen Relevanzen des Ausbilders erkennen, was ihm die Aufmerksamkeit und Kooperationsbereitschaft Webers sichert. Hat er dadurch die Wahrnehmung des Ausbilders erhalten, leitet Hannes dann (rhetorisch geschickt) zur Bearbeitung eigener thematisch-pragmatischer Relevanzen über, die nur noch einen geringen Bezug zu übergeordneten Ausbildungsrelevanzen der Gruppe besitzen.

Dieses Vorgehen verweist auf eine Form von „antizipatorischem Handeln“ (Schmitt 2010). Damit ist ein kooperations- und progressionsorientiertes Handeln gemeint, mit dem ein Beteiligter in Bezug auf das vorausgehende Geschehens durch selbstinitiativ anschließende Handlungen anzeigt, wie er das Vorausgehende antizipiert hat. Deppermann (2010:371f.) fasst „antizipatorisches Handeln“ als etwas zusammen, das „auf der Eigeninitiative und den einseitigen situierten Relevanzeinschätzungen des Handelnden [beruht]“. Bezieht man dies auf den Fall, lässt sich schließen: Hannes greift selbstinitiativ gruppenbezogene thematisch-pragmatische Relevanzen auf und setzt in Antizipation daran mit eigenen Handlungen an. Durch dieses Vorgehen überführt er gruppenbezogene Relevanzen in selbstbezogene.

Hannes' thematisch-pragmatische Relevanzen beinhalten einen Ausbildungsbezug, der zwar Orientierungen an einem geselligen Austausch von ausbildungsbezogenen Informationen erkennen lässt, aber sie enthalten keinen Bezug zu den situativen Relevanzen der anderen Anwesenden. Dieses Fehlen wird ihm gespiegelt: Die anderen reduzieren sukzessiv ihre Kooperations- und Koordinationsbereitschaft (insbesondere die körperlichen Reaktionen von Maxi und Peter). Ihre impliziten Reaktionen machen *accountable*, dass Hannes situativ individuellen Relevanzen nachgeht, die keine Teamrelevanzen bearbeiten. Die Beteiligten halten Hannes zwar nicht explizit von der Bearbeitung seiner individuellen Relevanzen ab, aber sie zeigen ihm implizit doch auch, dass seine Orientierungen weder thematisch noch zeitlich in den Besprechungskontext passen. Diese impliziten Reaktionen deuten auf ein kollektives Verfahren, das alltagssprachlich als eine Form von „Duldung“ bezeichnet werden kann.

Dass Hannes sich in einer derartigen Weise am Besprechungsvollzug etablieren kann, liegt nicht nur an ihm selbst. Es handelt sich dabei um eine kollektive Herstellung: Indem sich alle Beteiligten (außer Hannes) primär durch verbale Abstinenz an der Interaktionskonstitution beteiligten, stellen sie mit ihrem Verhalten kollektiv die Gelegenheiten her, an denen sich Hannes etablieren kann. Mit ihrem Verhalten ebnen sie ihm die sequenziellen Stellen und wirken somit durch ihre passiven Beteiligungsweisen an der Verzögerung der Bearbeitungsbearbeitung mit.

c) Beziehungskonstitution

Hannes' Gesprächsorganisation und sein Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen gehen mit spezifischen Beziehungsimplicationen einher: Seine dyadische

Orientierung am Ausbilder lassen Orientierungen an den Mitgliedern seiner in der Situation anwesenden Ausbildungsgruppe vermissen. Vielmehr zeichnet sich Folgendes ab: Hannes nutzt Ausbildungsrelevanzen, um sich davon ausgehend gegenüber dem eigenen Fachausbilder individuell als Kontrolleur einer betriebsexternen Ausbildungsgruppe zu präsentieren. Hannes greift hierbei Normabweichungen in fremden ausbildungsrelevanten Leistungen auf, womit er eine Beziehung zwischen sich und einer (für alle anderen Beteiligten situativ irrelevanten) Ausbildungsgruppe in Bezug auf sich selbst relevant setzt. Implizit konstruiert Hannes damit einen betriebsexternen Konkurrenten, gegenüber dem er sich kompetenzbezogen ohne eigenen Teambezug positiv positioniert und mit Ausrichtung auf den Ausbilder zur Ratifikation anbietet.

d) Körperlich-räumliche Orientierungen

Alle bis hierhin explizierten Merkmale zeichnen sich auch in Hannes' körperlich-räumlichen Orientierungen ab. Als einziger Auszubildender steht Hannes an einem zentralen, ausbildungsbezogenen Möbelstück (Projektschrank) verankert, während alle anderen Gruppenmitglieder (Maxi, Peter und Chris) frei im Raum stehen. Hannes' körperliches Verhalten fällt kontrastiv zu den restlichen Gruppenmitgliedern auf. Seine Körperpostur, seine Armhaltung und seine Verankerung am Projektschrank zeigt eine Spiegelung der körperlichen Ausrichtung des Ausbilders. Daneben produziert Hannes zudem durch intrapersonelle Koordination von Blick, Gestikulation, Körperpostur und Manipulation von Objekten weitere Wahrnehmungsangebote, die sich ausschließlich an Weber als Adressat richten. Hier deutet sich eine implizite Aufmerksamkeitslenkung an, die sich primär an den Ausbilder richtet. Dies impliziert, dass Hannes damit auch die Aufmerksamkeit des Ausbilders von den anderen Auszubildenden „abzieht“.

Dass sich Hannes in der beschriebenen Weise mit eigenen Relevanzen etablieren kann, lässt sich zu einem wesentlichen Teil durch folgendes Merkmal erschließen: Hannes zeigt eine ausgesprochene Sensibilität für das interaktive Geschehen in der Situation. Er nutzt entstehende „Freiräume“, die andere durch ihr Verhalten schaffen bzw. ungenutzt lassen. Diese Gelegenheiten organisiert sich Hannes dann selbst für die Etablierung eigener Relevanzen.

Es lässt sich nun vermuten, bei Hannes zeichne sich als Einstellung etwas ab, was mit der Redewendung „die Gelegenheit beim Schopfe packen“ ausdrücken ließe: Ergeben sich durch das Agieren anderer „Freiräume“, etabliert er sich an diesen Stellen und bietet schnell eigene Relevanzen zur Ratifikation an. Negiert dies keiner oder hindert ihn niemand an diesem Vorgehen, so behält Hannes seine Perspektive bei bzw. hält an seinen Relevanzen so lange fest, bis ihn nicht jemand explizit unterbricht, zurechtweist, sich gänzlich von ihm abwendet oder ihn explizit an weiteren Expansionen hindert.

5.2.1.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Zusammengenommen lassen alle festgehaltenen Merkmale folgendes erkennen: Bei Hannes zeigt sich eine Orientierung, sich individuelle Selbstdarstellungsmöglichkeiten gegenüber evaluationsrelevanten Beteiligten (Fachausbilder des Teams) zu organisieren, ohne dabei jedoch einen Bezug zum eigenen Team, dessen konstitutives Mitglied er ist, herzustellen. Ohne Teambezug bringt Hannes sich gegenüber dem Ausbilder risikobereit (er könnte potentiell ja auch mit seinen Relevanzen abgelehnt werden) in erster Linie selbstbezogen in den Vordergrund.

Als erste vermut- bzw. rekonstruierbare „Präsenzmotivierung“ (vgl. Schmitt 2008 [1992]:12) deutet sich bei Hannes eine übergeordnete, individuelle Orientierung an *kompetenzbezogener Kompetenz* an. Diese Vermutung wird durch Einsichten gestützt, die wir aus Hannes' individuellen Relevanzhochstufungen gewonnen haben. Als Konstituenten dieser Motivierung zeigen sich: Relevantsetzung von a) Eigenlob, b) Status und Statusdifferenzierung sowie c) Kontrolle und Evaluation. Gehen wir nun zusammen mit diesen Aspekten auf die darin enthaltenen Implikationen für Hannes' Selbstdarstellung ein.

a) Eigenlob

In dyadischer Ausrichtung auf den eigenen Fachausbilder setzt Hannes selbstgewählt und expansiv zu einem Klatsch über einen nichtanwesenden Dritten an.¹⁹⁴ In kompromittierender Weise berichtet er über dessen Fehler, die Hannes in detaillierter Kleinteiligkeit aufgefallen sind. Mit seiner Erzählung funktionalisiert Hannes den situativ Abwesenden und dessen Fehler als Basis für seine darauf aufbauende Selbstpräsentation. Unabhängig von den thematischen Aspekten der Fehlersuche zeigt sich: Auf der Grundlage einer Negativdarstellung eines Betriebsexternen präsentiert sich Hannes selbst gegenüber seinem Fachausbilder als Protagonist und Held. In ausladender Weise stellt Hannes sich mit Eigenlob dar. Ohne Not und Aufforderung bringt er sich und seine fachlichen Kompetenzen mit positiven Attributen in Verbindung, die ihn als einen fachlich kompetenten Auszubildenden zeigen. Diese Form der Selbstdarstellung birgt Risiken.¹⁹⁵ Für Hannes könnte sich damit ein Problem abzeichnen, das mit seinem Klatschen im Arbeitsumfeld¹⁹⁶ zusammenhängt.

¹⁹⁴ In dieser Konstellation, d.h. während der Abwesenheit eines Dritten, über welchen geklatscht wird, schlägt sich im Klatschen selbst eine moralisierenden Be- bzw. Entwertung des Abwesenden nieder, was sich sicherlich während dessen Anwesenheit in dieser Weise kaum manifestieren würde (vgl. Kieserling 1998:395). Siehe hierzu auch Bergmann (1987) sowie Kieserling (1999:303ff.).

¹⁹⁵ Selbstlob kann durchaus zu sozialen Problemen führen, wenn es über offensive Darstellung eigener Kompetenzen selbstinitiativ eingebracht wird und dies nicht in Kongruenz zu den Relevanzen aller anderen Anwesenden erfolgt. Vgl. hierzu weiterführend Kühl (2010).

¹⁹⁶ Zum Klatsch im Arbeitsumfeld fasst Bergmann (1987:107) folgende Risiken zusammen: „Klatsch und Arbeit gelten, wie in der ethnographischen Literatur immer wieder notiert wird, als zwei Aktivitätsformen, die sich wechselseitig weitgehend ausschließen. Es gibt zwar einzelne berufliche Tätigkeiten, in deren Vollzug die Akteure sich gleichzeitig auch mit Klatsch beschäftigen können [...] Doch in

Mit der Bearbeitung dieser Orientierung vernachlässigt es Hannes, einen Bezug zu seinem eigenen Team herzustellen. Dieses Verhalten positioniert die restlichen Gruppenmitglieder als relevanzrückgestufte Beteiligte. Umgekehrt spiegeln seine Teamkollegen ihm verhaltensbasiert durch eine gegensätzliche Positionierung. Sie spiegeln ihm (um es alltagssprachlich zu formulieren) „Eigenlob stinkt“ wider: Interaktiv zeichnet sich gegenüber Hannes Distanzierung in Form von ablehnenden Reaktionen ab.

b) Status und Statusdifferenzierung

Über die Selbstdarstellung mittels Eigenlob deutet sich eine Relevantsetzung von Status an. Hannes geht selbstgewählt auf ausbildungsbezogene Leistungen von betriebsexternen Auszubildenden ein und präsentiert diese in abwertender Weise. Implizit zeichnet sich darin Hannes' Orientierung an fachlichem Wetteifern und der Herstellung von leistungsbezogener Differenzierung oder Konkurrenz zwischen sich und Statusgleichen ab: Eigeninitiativ setzt Hannes ein leistungsbasiertes *Ranking* relevant. Während er den Abwesenden hinsichtlich seines kompetenzbezogenen Status angreift, wertet Hannes seinen eigenen Status implizit auf. Es deutet sich damit eine kompetitive Darstellungsorientierung an, die sich alltagssprachlich mit „*ich zeige euch, hinsichtlich welcher fachlichen Aspekte ich besser bin als x*“ konzeptualisieren ließe. Die Relevantsetzung von Status erfolgt bei Hannes personengebunden. Es zeichnet sich kein leistungsbezogener Vergleich zwischen Teams, sondern zwischen einzelnen Rollenträgern, d.h. „*einzelnen Auszubildenden unterschiedlicher Unternehmen*“ ab.

c) Kontrolle und Evaluation

Bei der Herstellung von Statusdifferenzierung setzt Hannes für sich eine erwartbare ausbildungsbezogene Leistungsnorm relevant, hinsichtlich der er sich und den externen Auszubildenden positioniert. Dieses Positionieren und damit die Herstellung des *Rankings* vollzieht Hannes über die explizite Kontrolle und Evaluation des anderen (bzw. im Wetteifern mit dem „Gegner“). Implizit deutet sich hier Folgendes an: Wie ein Ausbilder misst er sich nicht nur die Anforderung zu, ausbildungsbezogene Leistungen zu erbringen, sondern sie zudem auch selbstbestimmt in Relation zu anderen zu setzten. Er kontrolliert und evaluiert wie ein Ausbilder. Diese Basis nutzt Hannes dann für seine eigene selbstbezogene Darstellung als kompetenter, über Statusgleichen stehender Auszubildender.

Insgesamt zeigt sich als potentiell Risiko: Hannes' Selbstdarstellung erfolgt über die Relevantsetzung von Eigenlob, Status, Kontrolle und Entwertung von anderen. Dies führt zur Vernachlässigung der in der Situation zu bearbeitenden teambezogenen Relevanzen.

vielen [...] Fällen ist Klatsch nicht auf diese Weise mit der Ausführung von Arbeitshandlungen kombinierbar. [...] Wer auf Kosten seiner Arbeit klatsch, gerät in die [...] Gefahr [...] als indiskret [...] verrufen zu werden.“

5.2.2 Teaminterne Konkurrenz und kompetenzbezogene Statusdifferenzierung

Die Einsichten der vorausgehenden Fallanalyse erinnern nun an eine andere Situation im Ausbildungsvollzug, die wir bei der Rekonstruktion von Peters interaktiver Präsenz fallanalytisch betrachtet haben.¹⁹⁷ Während der selbstorganisierten Fehlerkorrektur etabliert sich Hannes mit ähnlichen thematisch-pragmatischen Relevanzen wie in der Wochenabschlussbesprechung, obwohl sich beide Settings hinsichtlich ihrer interaktiven Anforderungen, Beteiligtenstruktur und Einbettung im Ausbildungsvollzug gänzlich unterscheiden.

Während es sich bei der Wochenabschlussbesprechung um eine institutionell initiierte Gruppensituation handelt, bei der alle Mitglieder des Teams samt ihrem Ausbilder anwesend sind (bzw. sein müssen), eine zu bearbeitende Besprechungsagenda vorab feststeht und eine verbale Auseinandersetzung der Beteiligten im Vordergrund steht, emergiert ein Gespräch in der nachfolgenden Situation erst aus der expliziten Thematisierung einer visuell wahrgenommenen körperlichen Handlung.

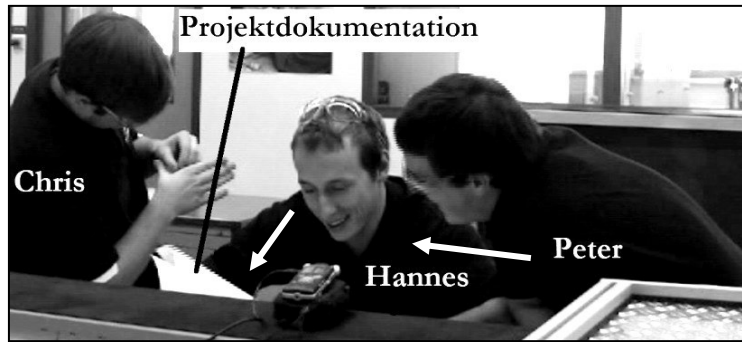
5.2.2.1 Selbstorganisierte Fehlerkorrektur als Interaktionskontext

Die selbstorganisierte Fehlerkorrektur vollzieht sich ausschließlich zwischen den drei Auszubildenden Chris, Hannes und Peter. Ein Vertreter des Betriebs ist nicht in der Nähe. Zudem ist Maxi ebenfalls nicht anwesend. Die drei Auszubildenden sind zwar körperlich innerhalb des gleichen Arbeitsbereichs anwesend, aber zwischen ihnen ist zunächst kein gemeinsamer Interaktionsfokus etabliert. Dieser etabliert sich erst sukzessiv:

Hannes ist alleine auf die Durchsicht von Unterlagen ausgerichtet. Er sitzt an einer Werkbank innerhalb des Arbeitsbereichs seines Teams und fokussiert die vor ihm liegende Projektdokumentation, die er mit seinen Gruppenmitgliedern in den vergangenen sechs Monaten angefertigt hat.¹⁹⁸ Von Hannes' Aktivität scheint eine einseitig koordinative Relevanz für Peter auszugehen: Er beginnt, sich auf Hannes auszurichten und geht auf ihn zu. Chris folgt Peter. Zunächst stellen sich Chris und Peter sehr dicht zu Hannes an die Werkbank und legen daraufhin ihre Oberkörper auf der Arbeitsfläche ab, womit sie sich in einer stabilen Positur „verankern“ (vgl. Müller/Bohle 2007). Chris verankert sich an Hannes' rechter und Peter an dessen linker Seite (vgl. Abbildung 14):

¹⁹⁷ Vgl. Kapitel 5.1.3.

¹⁹⁸ Diese muss in wenigen Tagen drei externen Prüfern zur Begutachtung vorliegen, aber sie ist bisher noch nicht abgeschlossen und noch nicht verschickt.



(Abb. 14)

Erst nachdem Chris und Peter ihre Oberkörper auf der Arbeitsfläche abgelegt haben, beginnt sich Peter verbal an Hannes zu richten. Steigen wir an dieser Stelle in eine Reanalyse der bereits teilweise bekannten Situation ein und widmen uns nun Hannes, mit dem wir uns in diesem Zusammenhang bisher noch nicht genauer befasst haben.

5.2.2.2 Reanalyse: „allein der STROMlaufplan? schon FALSCH.“

5.2.2.2.1 Rekonstruktion

Segment 1) Einladung zur Gesprächseröffnung durch Peter

Nach seiner körperlichen Verankerung an der Werkbank bietet Peter Hannes eine Interpretation als Frage an, wie er Hannes' Aktivität wahrnimmt. Er reagiert damit auf das von ihm visuell Wahrgenommene, nämlich Hannes' körperliche Ausrichtung auf die Projektdokumentation:

001 **Peter** was MACHSCHT?=
 002 =lest dir die DOKU durch?
 003 (1.38)

Peter stellt damit selbstinitiativ die körperlich-räumliche Grundlage her, um ein fokussiertes Gespräch mit Hannes zu eröffnen. Dieses würde nicht geschehen, wenn sich Peter nicht auf Hannes ausrichten würde, denn von Hannes gehen keine Koordinationsaktivitäten mit Peter oder sonst wem aus. Auf Peters erste Initiative reagiert Hannes nicht. Daraufhin richtet sich Peter mit einer zweiten Initiative an ihn:

004 **Peter** wieso guckst dir nochmal die STROMlaufpläne an du aff?

Die erste Initiative erfolgte als neutrale Formulierung und bezog sich allgemein auf die gesamte Gruppenleistung („DOKU“, Z.002). Die zweite Initiative bezieht sich dagegen nur auf einen spezifischen Teil der Dokumentation („STROMlaufpläne“) und ist nun nicht mehr neutral formuliert. Peter spricht Hannes in einer spezifisch kategorialen Weise auf die soeben „entdeckte“ Handlung (Durchsicht der Schaltpläne) an. Da es sich bei den Schaltplänen um eine Teamleistung handelt, die Peter zwar größtenteils allein erstellt hat, die aber für jedes einzelne Gruppenmitglied notenrelevant sein wird, sobald diese an die externen Prüfer übergeben sind, scheint für Hannes eine individuelle, sozial auferlegte thematische Relevanz von diesen Schaltplänen

auszugehen. Die Art und Weise, wie Peter Hannes auf dessen Ausrichtung anspricht, lässt zwischen diesen beiden eine Diskrepanz hinsichtlich des Umgangs mit den Schaltplänen erahnen. Peters Thematisierung verweist – alltagssprachlich betrachtet – auf ein „Ertappen“: Peter „ertappt“ Hannes dabei, wie er ungefragt seine Arbeitsleistungen kontrolliert. Dieses „Ertappen“ lässt sich aus dem Kontrast erschließen, mit dem Peter Hannes’ Aktivität nun kategorisiert: Der Einstieg mit „*wieso*“ (Z.004) deutet eine Vorwurfsaktivität an (vgl. Günthner 2000) und verweist auf eine fehlende Perspektivenkongruenz zwischen den beiden Gruppenmitgliedern. Im Gegensatz zu „Durchlesen“ (vgl. Z.002), was auf ein unspezifisches „sich informieren“ deutet, lässt „Angucken“ (vgl. Z.004) ein prüfendes, zielgerichtetes Betrachten der Unterlagen erahnen. Die Formulierung „*nochmal*“ verweist auf eine Rekurrenz: Es lässt darauf schließen, dass das „Angucken“ nach einer vorherigen, abgeschlossenen Durchsicht erneut erfolgt. Die Frage endet mit der expliziten Adressierung „*du aff*“ (Z. 004), mit der Hannes als entmenslichtes Wesen angesprochen wird bzw. er als jemand adressiert wird, der sich durch das, was er tut, „wie ein Affe“ aufführt.

Segment 2) Zuschreibung von (In-)Kompetenz durch Wettunterbreitung

Erst auf Peters zweite Initiative reagiert Hannes verbal. Er weist Peters Vorwurf und die damit projizierte Rechtfertigungsaufforderung ab, indem er mit einem Gegenvorwurf reagiert:

```
006 Hannes weil du da bestimmt noch was FALSCH hast;=
007           =WETten?
008           (1.06)
009 Hannes ich WÜRD mit dir wetten;=
010           =ich FIND noch was.
```

Hannes schreibt sich die Legitimität zur Durchsicht der „*STROMlaufpläne*“ selbst zu. In seinem Verhalten zeigt sich keine Entschuldigung oder gar eine Begründung, warum er ungefragt ein Gruppenmitglied kontrolliert. Ein „Ertappen“ bzw. „ertappt werden“ konstruiert Hannes nicht mit, sondern bearbeitet Peters Aufdecken eher als legitime Handlung, an deren Weiterführung er durch Peter behindert wird. Dies wird durch Folgendes bestärkt: In seiner Reaktion verweist Hannes vielmehr auf die Notwendigkeit seiner Durchsicht, weil er Peter explizit eine fehlerhafte Arbeitsweise unterstellt („*bestimmt noch was FALSCH hast*;= Z.006). Er nutzt Peters Vorwurf als Vorlage und transformiert daraus eine eigene, neue Initiative. „Fehlerkorrektur“ etabliert er als neuen Fokus, was bisher nicht thematisch war. Der Verweis auf „*noch*“ scheint auf Peters vorherige Formulierung „*nochmal*“ (Z.004) zu reagieren: Hannes bewertet Peters Arbeitsleistungen in der Weise, dass sie auch nach vorausgehende Durchsicht immer noch Fehler erwartet. Hannes positioniert sich damit als jemand, der sich selbst dazu legitimiert, Teammitglieder selbstinitiativ und ohne vorherige Absprache kontrollieren zu dürfen. Seine Formulierung (epistemische Modalisierung mit „*bestimmt*“) verweist auf seine Überzeugung, die für ihn keiner zusätzlichen in-

tersubjektiven Klärung bedarf. Indem er im Anschluss sogleich eine Wette unterbreitet, unterstellt er nicht auf diffuse Weise Peter Inkompetenz (und sich damit implizit Kompetenz) im Umgang mit Stromlaufplänen, sondern er behandelt mit „=WETten?“ (Z.007) seine Annahme als den am wahrscheinlichsten anzunehmenden Fall. Hannes bearbeitet damit die ungefragte Kontrolle eines Teammitglieds¹⁹⁹ als legitime Handlung. Während Peter damit ein Problem sieht und dies thematisiert, konstituiert Hannes kein Problem, sondern den Vollzug einer legitimen Aktivität.

Mit der Unterbreitung einer Wette geht Folgendes einher: Hannes und Peter befinden sich in einem Dilemma, denn sie blockieren sich durch ihre Vorwürfe wechselseitig. Die Wettunterbreitung bietet eine Basis zur expliziten Aushandlung von „wer hat Recht?“. Wenn man so möchte, zeichnet sich in der Wettunterbreitung eine Einladung zu einer geselligen Interaktionsform ab. Das Wettergebnis könnte den Gewinner dann dazu legitimieren, seine vorab präsupponierte Unterstellung als Fakten gegen den Verlierer funktionalisieren zu können. Die Offenlegung von Fakten könnte dann als Basis genutzt werden, um über den Verlierer herzuziehen, ihn beispielsweise explizit zu „dissen“ oder ihn zu „frotzeln“ bzw. über ihn gegenüber anderen zu „klatschen“.

Indem Hannes mit „*ich WÜRD mit dir wetten;= =ich FIND noch was.*“ (Z.009f.) anschließt, noch bevor Peter explizit reagiert hat, lässt sich darin eine implizierte Überzeugung vermuten: Hannes misst sich höhere Chancen bei, als „Rechthaber“ hervorzugehen, als er Peter zutraut, fehlerfrei gearbeitet zu haben. Danach setzt Hannes selbstgewählt zu einer kontextualisierenden Erzählung an, die uns teilweise aus dem Besprechungskontext bekannt ist.²⁰⁰

Segment 3) Kontextuelle Einbettung der Wettunterbreitung

```

013 Hannes ich hab mit_m MARTin gewettet dass ich,
014         (.) AM prüfungstag?
015         (-) ne doku vom von FIRMA_X nehme,
016         und da_n FEHler finde.
017         (-) hat er gesagt NEIN;
018         gestern hab ich SEIne doku gnommen,
019         die er schon ABgeschickt hat-
020         und hab ZWEI fehler gefunden.
021         die hat er schon WEGgeschickt;
022         (1.14)
023 Hannes allein der STROMlaufplan?
024         <<gepresstes lachen > schon FALSCH >.
```

¹⁹⁹ Eine Relevantsetzung von „Kontrolle“ lässt bei Hannes auf ein potentiell Misstrauen zwischen den Gruppenmitgliedern schließen, das eine abschließende gegenseitige Reflexion von Gruppenergebnissen (d.h. nach Handlungsabschluss) veranlassen könnte.

²⁰⁰ Vgl. Kap. 5.2.1.

Wie in der Wochenabschlussbesprechung präsentiert Hannes inhaltlich die gleiche *small story* (Bamberg 2005; Georgakopoulou 2007; Bamberg/Georgakopoulou 2008). Er formuliert sie jedoch hier mit einem anderen Adressatenzuschnitt gegenüber Peter, was in einer anderen Weise als im vorausgehenden Fall gegenüber dem Ausbilder erfolgt.

Da sich Hannes mit seiner Erzählung hier an Peter richtet, während er dessen Arbeitsleistungen kontrolliert, stellt er damit einen impliziten Bezug zwischen seiner Kontrolle von „*MARtin*“ (Z.013) und seiner jetzigen Kontrolle von Peter her. Aus selbstbezogener Perspektive präsentiert sich Hannes als erfolgreicher Kontrolleur, der im „*STROMlaufplan*“ fremder Leute Fehler findet und damit implizit andeutet, auch in Peters Leistungen Fehler finden zu wollen. Da die fremde Leistung bereits an die Prüfer verschickt ist, können die gefundenen Fehler nicht mehr zu einer Korrektur oder Verbesserung der Leistung herangezogen werden. Vielmehr bieten diese Fehler nun eine Basis, um über diesen Missstand klatschen bzw. „herziehen“ zu können.

Anders als bei „*MARtin*“ (Z.013) verhält es sich nun mit dem von Peter erstellten „*STROMlaufplan*“: Da die Gruppenleistung von Chris, Hannes, Maxi und Peter noch nicht abgeschickt ist, könnte Hannes' Fehlersuche an dieser Stelle tatsächlich noch eine Hilfestellung zur Verbesserung der Gruppenleistung darstellen. Die Durchsicht der Unterlagen zeigt sich damit funktional, aber die Art und Weise, wie sich Hannes diese Durchsicht organisiert und auch gegenüber Peter in Anwesenheit eines Publikums (Chris und die Aufzeichnende) darstellt, erscheint gegenüber seinem Teammitglied Peter als durchaus problematisch. Es deutet auf einen „*face*-bedrohenden“ Akt, der mit dem willkürlichen „kontrolliert werden“ einhergeht, hin. Implizit zeigt sich hier ein wechselseitiges Misstrauen innerhalb der Gruppe (in erster Linie zwischen Peter und Hannes). Insgesamt lässt Hannes' Erzählung eine individuelle Orientierung an betriebsinterner und betriebsexterner Konkurrenzherstellung erkennen.

Das anschließende, unterdrückte Lachen („<<*gepresstes lachen* > *schon FALSCH* >.“; Z.024) deutet nun auf ein „Auslachen“ oder „Spotten“. In ähnlicher Weise, wie Hannes' zuvor mit der Einschätzung bei Martins Ausbildungsleistung „Recht hatte“ und diesen Befund nun als ‚Klatschobjekt‘ für die Darstellung fremder Inkompetenz (und dementsprechend für die eigene Kompetenzdarstellung) funktionalisiert, in der Weise unterbreitet er das gleiche Angebot auch Peter. Dieser Umgang mit Peters Arbeitsleistungen könnte vielleicht als Form des Loyalitätsbruchs gesehen werden.

Segment 4) Fehlersuche: Re-Orientierung auf den primären Fokus

Nachdem Peter einen Vergleich mit Martin abgelehnt hat („*e:GAL bei mir findest du KEInen mehr im stromlaufplan; KEInen einen fehler*.“, Z.025ff.), zieht Hannes sich aus seiner verbalen Bearbeitung mit Peter zurück und richtet sich weiter auf die Kon-

trolldurchsicht aus. Währenddessen setzen Peter und Chris parallel dazu an, Hannes für sein Misstrauen und die Kontrolle zu „frotzeln“ (vgl. „*der johannes <<singend> will die wette verLIERen >>*“; Z.034). Anstatt Hannes’ Vorgehen ernsthaft zu thematisieren oder ihm gar die Legitimität für seine Kontrolldurchsicht zu entziehen, erlauben sich Peter und Chris lediglich einen Spaß: Sie bringen Hannes explizit mit der Kategorie „*FEHlersuchender hund*“ in Verbindung, womit der Vergleich zu einem Hund nahe liegt, der sich seinen Trieben nicht entziehen kann, sondern ihnen folgen muss. Im übertragenen Sinn zeigt sich darin die Kategorisierung von Hannes als „Kontrollfreak“. Dieses Frotzeln trägt aber nicht zur Unterbindung des Kontrollvollzugs bei: Indem die beiden anderen (Chris und Peter) Hannes lediglich aufziehen, ihn aber nicht aufhalten bzw. an seinem Kontrollvollzug hindern, kommt es auch hier (wie in der Wochenabschlussbesprechung zuvor auch) zu einer Form von „Duldung“. Peter und Chris entziehen Hannes’ die Grundlage für seinen Aktivitätsvollzug nicht (keiner nimmt Hannes das signifikante Objekt, d.h. die Projektdokumentation, weg). Damit akzeptieren sie Hannes’ Tun implizit bzw. tragen dazu bei, dass dieser mit seiner Kontrolle fortfahren kann.

5.2.2.2.2 Zusammenführung

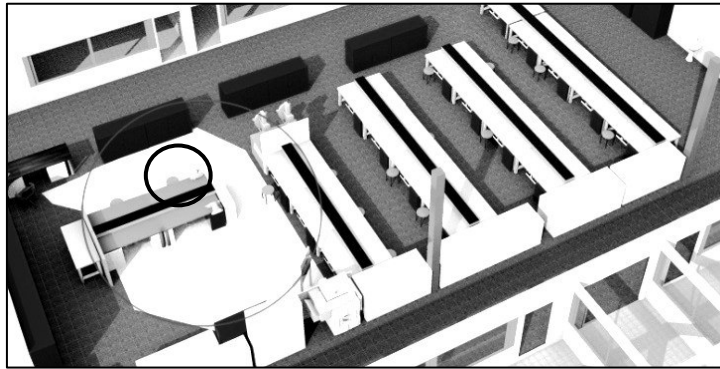
Die zweite Fallanalyse lässt rekurrente Merkmale in Hannes’ Interaktionsverhalten erkennen, was in ähnlicher Weise (in der vorausgehenden Fallanalyse) bereits aufgefallen ist. Erneut manifestiert sich bei Hannes die Bearbeitung individueller Relevanzen, mit denen er sich in Diskrepanz zu den anderen Anwesenden befindet. Als rekurrentes Phänomen scheint sich bei Hannes nun manifest die Orientierung an einer leistungsbezogenen Competition mit anderen Auszubildenden abzuzeichnen. Als auffällige Aspekte wiederholen sich: die Produktion von Eigenlob, Relevantsetzung von Status und die Orientierung an der Kontrolle von Statusgleichen. Erneut verhält sich Hannes damit nicht kongruent zu den Relevanzen seiner Teammitglieder. Schlüsseln wir nun die zentralen Aspekte auf, die Hannes’ interaktive Präsenz in dieser Situation kennzeichnen und hinterfragen sie dann hinsichtlich ihrer Implikationen für Hannes’ Selbstdarstellung.

5.2.2.2.2.1 Hannes’ Interaktionsverhalten

a) **Hannes’ körperlich-räumliches Verhalten und dessen Auswirkungen auf die Situations- und Gesprächsorganisation**

In einer monofokalen Ausrichtung auf gruppenrelevante Unterlagen sitzt Hannes alleine innerhalb der betrieblichen Ausbildungswerkstatt verankert. Seine alleinige Verankerung an einem zentralen Möbelstück und seine körperlich-blickliche Ausrichtung auf die Manipulation von Unterlagen deuten bei Hannes auf eine „Zurschaustellung“ seiner Aktivität. Es ist entscheidend, an welcher Stelle innerhalb der Ausbil-

dungswerkstatt er dieser Aktivität nachgeht: Indem er mittig an einer zentralen Werkbank innerhalb des Projektarbeitsbereichs seiner Ausbildungsgruppe platziert ist, kann er beim Vollzug seiner Aktivitäten potentiell von allen, die sich im Raum befinden, bei seinem Vollzug wahrgenommen werden (vgl. Abbildung 15). Wie die Abbildung zeigt, stellt der hell markierte Bereich den Projektarbeitsbereich der Gruppe dar. Darin (als kleiner Kreis markiert) sitzt Hannes verankert und kontrolliert ungefragt andere:



(Abb. 15)

Dass sich Hannes mit seiner Ausrichtung womöglich nicht in Kongruenz zu den Relevanzen seiner Teammitglieder befindet, lässt sich erst erahnen, als Peter auf Hannes reagiert. Erst dann beginnt sich zwischen beiden ein Problem abzuzeichnen. Hannes produziert durch sein Verhalten erhöhte Sichtbarkeit.²⁰¹ Die Architektur des Raumes und die Gestaltung des projektbezogenen Arbeitsbereichs ermöglichen es Hannes, sein eigenes Handeln für alle sichtbar herzustellen. Wenn man so möchte, nutzt Hannes hier die architektonisch-mobiliaren Ressourcen des Raums für seine individuelle, ausbildungsbezogene Darstellung. Solange er davon nicht abgehalten wird, hindert ihn nichts an seinem Vollzug.

b) Themenorganisation

Dass es sich hier um eine Fehlersuche handelt, wird erst ersichtlich, als Hannes seine Aktivität als solche kategorisiert bzw. so benennt: Hannes nutzt Peters Vorlage (Vorwurfsaktivität; Thematisierung des Stromlaufplans) und funktionalisiert sie für seine sich selbst zugeschriebene Legitimität, Mitglieder des eigenen Teams kontrollie-

²⁰¹ Bei der Werkbank, an der sich Hannes sitzend verankert hat, handelt es sich um eine auffällige Stelle, an der man nicht verdeckt eigenen Relevanzen nachgehen könnte. Dies wäre beispielsweise in Räumen oder Positionen in Räumen möglich, die Wahrnehmungsbeschränkungen mit sich führen würden, um potentielle Mitwisser, Lauscher oder Störer auszuschließen (denkbare Szene: Man sucht das „stille Örtchen“ aus besonderen Gründen auf, um sich z.B. ungestört auszuheulen, unbemerkt eine Zigarette zu rauchen o.Ä.). Es wäre denkbar, einen solchen Ort dann aufzusuchen, um dort einer in der Öffentlichkeit sozial markierten Handlung nachzugehen. Solches Schaffen von körperlich-räumlicher Distanz („vor fremder Blicken geschützt sein“), bevor man seine Handlung vollzieht, spiegelt die Mitkonstruktion von sozialer Markierung. Da Hannes seine Handlung aber nicht in der Weise vor fremder Wahrnehmung „versteckt“, sondern einen öffentlich auffälligen Ort für seinen Vollzug wählt, deutet sich hier vielmehr Folgendes an: Hannes präsentiert sein Handeln durch seine körperliche Positionierung offen für die Wahrnehmung aller Anwesenden.

ren zu dürfen. Hannes rechtfertigt sein Handeln nicht. Vielmehr präsentiert er sein Mandat, das er sich selbst für den Vollzug von Korrekturen erteilt hat.

Bei Hannes schlägt sich erneut die Orientierung an Konkurrenz nieder. Anders als im ersten Fall unterbreitet er nicht einem externen Auszubildenden, sondern einem Mitglied seines eigenen Teams das Angebot zu einer öffentlichen Wette. Diese Unterbreitung lässt implizit auf eine Orientierung „den anderen in der Öffentlichkeit bloßstellen“ schließen.

c) Beziehungskonstitution

Zu seiner eigenen Ausbildungsgruppe stellt Hannes keinen kooperationsorientierten Bezug her: Er positioniert sich als Kontrolleur, nicht als Mitglied eines Teams. Während der Abwesenheit des Fachausbilders setzt Hannes dann explizit eine kompetenzbezogene Differenz zwischen sich und Peter relevant. Indem Hannes die Kontrollbedürftigkeit von Peter hervorhebt und sich selbst dazu legitimiert, ihn zu kontrollieren, deutet sich womöglich Folgendes an: Hannes misst sich selbst einen höheren und Peter einen niedrigeren kompetenzbezogenen Status innerhalb der Gruppe bei, was die Kontrolle aus dieser Sicht legitimieren würde.

5.2.2.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Im Gegensatz zur Wochenabschlussbesprechung handelt es sich bei der selbstorganisierten Fehlerkorrektur nicht um eine relevante Situation zur Außendarstellung, da institutionelle Vertreter sich hier nicht in Hörweite befinden. Dennoch zeigt sich diese Situation in darstellungsbezogener Hinsicht als relevant: Dieses Beispiel führt uns Hannes' Verhaltensrekurrenzen vor Augen, die sich trotz Unterschiede (hinsichtlich der situativen Bedingungen und der Konstellation der Beteiligten) wiederholen. Die konkreten interaktiven Verfahren, d.h. Hannes' sprachlich-interaktives Verhalten, unterscheiden sich vergleichsweise zum ersten Fall, aber im Kern deutet sich eine ähnliche „Präsenzmotivierung“ an: Es lässt sich erneut eine Orientierung an der fachbezogenen Konkurrenz mit statusgleichen Rollenträgern rekonstruieren. Folgende Konstituenten dieser Präsenzmotivierung erweisen sich (wie im ersten Fallbeispiel) als relevant: a) Die Herstellung von Selbstlob, b) Relevantsetzung von Status sowie c) die Kontrolle und Evaluation von Statusgleichen.

Neben diesen bekannten Merkmalen zeigten sich auch neue Aspekte, die hinsichtlich ihrer Implikationen für Hannes' Selbstdarstellung nun näher betrachtet werden müssen. Hierzu gehören: d) Die Produktion von Sichtbarkeit und e) die kompetenzbezogene Statusdifferenzierung innerhalb des eigenen Teams.

d) Produktion von Sichtbarkeit

Anders als im letzten Fallbeispiel wird Hannes' Orientierung auf die Kontrolle von anderen nicht sofort ersichtlich. Indem er monofokal seiner Aktivität nachgeht und

sich zunächst nicht verbal mit jemandem austauscht, ist es nicht leicht, seine situativen Relevanzen detailliert zu erkennen. In dieser Situation, in der Verbalität zunächst keine Rolle spielt, kommt der Produktion von Sichtbarkeit ein relevanter Stellenwert zu. Die verbale Bearbeitung emergiert hier erst als Reaktion auf das visuell Sichtbare. Indem sich Hannes an einem zentralen Ort innerhalb der Ausbildungswerkstatt positioniert, produziert er durch sein körperliches Verhalten erhöhte Sichtbarkeit. Dies bietet sich nun als Basis für andere Anwesende an: Sie können sich explizit an Hannes wenden oder sie können sich untereinander über ihn und sein Tun austauschen. Auch wenn er monofokal seinen Relevanzen folgt, ist sein Verhalten durch die erhöhte Sichtbarkeit ausgesprochen interaktiv. Im Hinblick auf die bereits bekannten Einsichten lässt sich nun schlussfolgern: Hannes' Verhalten deutet auf die aktive Bearbeitung von „Selbstdarstellung“ bzw. Herstellung von „Gesehenwerden“. Hier deutet sich etwas an, was sich in etwa als Bearbeitung von „öffentlicher Präsenz“ als individuelle, interaktive Anforderung bezeichnen ließe.

e) **Kompetenzbezogene Statusdifferenzierung innerhalb des eigenen Teams**

Die Analyse hat gezeigt, wie Hannes die kompetenzbezogene Kompetition innerhalb des eigenen Teams (mit Peter) relevant setzt. Dies trägt zur Relevantsetzung von leistungsbezogenen Statusunterschieden zwischen ihm und seinen Teamkollegen bei. Indem sich Hannes selbstgewählt einen Kontrolldurchlauf erlaubt, verweist dies u.a. auch auf ein implizites Misstrauen gegenüber seinen Teammitgliedern.

Mit diesem Verhalten deuten sich nun folgende Implikationen an: Durch sein Verhalten positioniert Hannes Peter als einen *low performer*, womit *vice versa* auch eine implizite Selbstpositionierung als *high performer* einhergeht. Diese Herstellung wird wesentlich auch durch Peters, aber auch durch Chris' Verhalten mitgetragen: Indem beide nur zu frotzeln beginnen, Hannes jedoch nicht explizit und in ernsthafter Weise an der Kontrolle hindern, entziehen sie ihm nicht die Grundlage für den Kontrollvollzug. Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass Peter und Chris damit implizit zur Legitimation von Hannes' Handeln beitragen. Als Vermutung lässt sich formulieren: Eine derartige Relevantsetzung von Konkurrenz, die auf teaminternem Misstrauen und wechselseitiger Kontrolle basiert, deutet darauf hin, dass sich innerhalb der Ausbildungsgruppe womöglich ein gewisses *Ranking*, d.h. im Sinne von teaminternen Statusdifferenzen, zwischen den Gruppenmitgliedern entwickelt haben mag. Darauf ließe der teaminterne Umgang zwischen den Auszubildenden schließen, denn: Gewisse Teammitglieder (*high performer*) bekommen durch andere Teammitglieder das Vorrecht zugesprochen, bestimmte ausbildungsinterne Aufgaben gegenüber anderen privilegiert bearbeiten zu dürfen, auch wenn dies konträr zu den Präferenzen anderer (d.h. der *low performer*) geschehen sollte. Der rekonstruierte Verlauf lässt nun auf Folgendes schließen: In diesem „teaminternen Ranking“ spielt Peter (und wo-

möglich auch Chris) eine subalterne Rolle gegenüber Hannes, welchem sie damit teamintern gewisse Spielräume ermöglichen bzw. einräumen.

Fasst man diese Einsichten nun zusammen und vergleicht sie mit den Ergebnissen der vorausgehenden Fallanalysen, lässt sich nun eine etwas differenzierte Beschreibung von Hannes' interaktiver Präsenz vornehmen: Als rekurrentes Phänomen zeichnet sich bei ihm eine individuelle Orientierung an Status und Kontrolle ab. Hannes scheint aber sozial zu unterscheiden, wann er welche Darstellung mit welchem Zuschnitt für welchen Adressaten wählt: Während der Anwesenheit des eigenen Fachausbilders unterlässt es Hannes, auf eine statusbezogene Differenzierung innerhalb des eigenen Teams zu verweisen und setzt nur die Konkurrenz mit betriebsexternen Auszubildenden relevant (im ersten Fallbeispiel). Ist der eigene Fachausbilder situativ aber nicht anwesend, scheint Hannes die Gelegenheit zu nutzen, um zudem auf die individuelle, jedoch kompetenzbezogene Konkurrenz mit den eigenen Teammitgliedern hinzuweisen. Dies ließe bei Hannes auf die Bearbeitung von Konkurrenz unter individuell kalkulierter Chancen-/Risikenabwägung für die eigene Selbstdarstellung schließen.

5.2.3 Individuelle Sichtbarkeit, Situationssensitivität und antizipatorisches Handeln

Kommen wir zum dritten Fallbeispiel, mit welchem wir uns Hannes' interaktiver Präsenz zuwenden wollen. Der nachfolgende Ausschnitt stammt (anders als es beim vorausgehenden der Fall war) aus einer Gruppenprüfung. Diese Situation unterscheidet sich gegenüber den ersten beiden Situationen hinsichtlich der Zusammensetzung der Beteiligten und der kontextuellen Bedingungen. Während sich die ersten beiden Situationen im geschützten Rahmen, d.h. der räumlich wohlbekannten Umgebung des eigenen Ausbildungsbetriebs, vollzogen, findet die nachfolgende Situation in einer den Auszubildenden wenig bekannten Umgebung, nämlich einer fremden Ausbildungswerkstatt, statt. Auch hier sind alle Teammitglieder als Beteiligte anwesend, aber es ist nicht ihr eigener Fachausbilder, der der Prüfungssituation beiwohnt, sondern es sind drei externe Prüfer, die als evaluierende Institutionenvertreter die Situation mitstrukturieren. Auf diese Situation wurde ganz zu Beginn verwiesen und in Teilen als ethnographischer Rahmen geschildert (Kap. 2.1).

5.2.3.1 Gruppenprüfung als situativer Kontext

Es ist der zentrale Prüfungstag, an dem alle Auszubildenden (Mechatroniker) im zweiten Lehrjahr der gleichen Berufsschule ihre Zwischenprüfung (u.a. „Fachgespräch“) ablegen. Hierzu haben sich alle prüfungsrelevanten Beteiligten auf dem Betriebsgelände eines Produktionsunternehmens eingefunden, in dem die von mir dokumentierten Auszubildenden nicht ausgebildet werden. Der Prüfungsverlauf

besteht aus zwei Teilen (Präsentation und Fachgespräch): Der erste Teil verläuft als Gruppenprüfung. Die Auszubildenden sollen vor einem Fachpublikum (bestehend aus drei externen Fachprüfern) in einem Zeitraum von ca. zehn Minuten ihre in sechs Monaten erstellte technische Anlage (Förderband) vorstellen. Auf der Basis der gemeinsamen Präsentation und der eingereichten Projektdokumentation folgt dann der zweite Prüfungsteil (Fachgespräch²⁰²), der als mündliche Einzelprüfung abgenommen wird. Der nachfolgende Ausschnitt ist dem ersten Prüfungsteil entnommen.

Er setzt unmittelbar vor Präsentationsbeginn an, während die Gruppe ihr zu präsentierendes Förderband aufbaut. Zwei der drei Prüfer befinden sich bereits in unmittelbarer Nähe. Damit sind bereits fast alle in diesem Prüfungsvollzug relevanten Beteiligten, bis auf den letzten Prüfer (Rieß), anwesend (vgl. Abbildung 16):



(Abb. 16)

Die Gruppenmitglieder kontrollieren die Anschlüsse, während sich die Prüfer auf ihre räumliche Positionen zubewegen, die sie während der Prüfung innehaben werden (gegenüber des Teams, auf der anderen Seite der Werkbank)²⁰³.

Während des Aufbaus sind die Auszubildenden bereits in einem hohen Maß für die Prüfer sichtbar, auch wenn die Prüfung als solche noch nicht begonnen hat [111]:



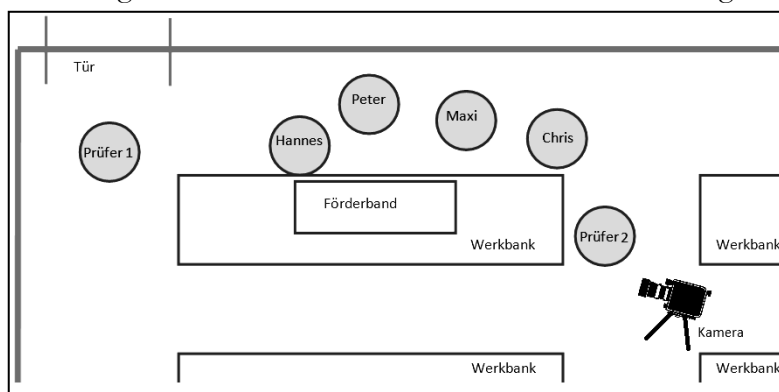
(00:01:00:00)

²⁰² Dieser Prüfungsteil wurde während des regulären Ausbildungsvollzugs geübt (siehe beispielsweise Kap. 5.1.2). Für die gemeinsame Gruppenpräsentation gab es solche Vorbereitungen jedoch nicht.

²⁰³ Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war nicht klar, mit welcher Fragestellung ich mich den Daten später einmal nähern werde. Da mir damals die Prüfer für das interaktive Geschehen eine sekundäre Rolle zu spielen schienen, habe ich sie nicht mit einer zweiten Kamera aufgenommen. Ihr Verhalten wurde während der teilnehmenden Beobachtung in den Feldtagebüchern notiert.

Während sich Hannes alleine um die Verschlauchung der pneumatischen Anschlüsse kümmert bzw. diese manipuliert, stehen die anderen drei Mitglieder daneben (vgl. Standbild [111] bzw. Abbildung 17): Peter schaut Hannes über die Schulter. Maxi steht körperlich regungslos neben Peter, während ihr Blick schnell zwischen Prüfern und Teammitgliedern hin und her wechselt. Ihre Arme hat sie in die Hüften gestützt. Neben ihr, ganz außen an der Werkbank und am weitesten vom Förderband entfernt, steht Chris. Er hat seine Arme verschränkt, ist mit der Hüfte an die Werkbank gelehnt und schaut aus der Ferne Hannes beim Manipulieren zu. Anders als in ihrer gewohnten Umgebung sind die Auszubildenden hier zivil gekleidet und tragen keine Schutzkleidung und -brillen.

Der Raum, in welchem die Prüfung stattfindet, ist ein großer Funktionsraum, der für Ausbildungszwecke elektrotechnischer Berufe ein- und hergerichtet ist (vgl. Abb. 17):



(Abb. 17; vgl. [111])

Den Großteil des Raumes nehmen Werkbänke ein, an denen die lokalen Auszubildenden eigenen Relevanzen (stehend) nachgehen. Es sind wenige Sitzmöglichkeiten vorhanden, was primär das Stehen und Gehen im Raum begünstigt. Eine einzige Werkbank, die sich (nach Betreten des Raums) links neben der Türe befindet, ist für die Präsentationen der technischen Anlage, d.h. für den Prüfungsvollzug, vorgesehen. Dieser Prüfungsbereich ist visuell und akustisch nicht vom übrigen Ausbildungsgeschehen getrennt. Damit ist gemeint: Während der Prüfungsabnahme vollzieht sich parallel dazu im selben Raum der reguläre Ausbildungsalltag.

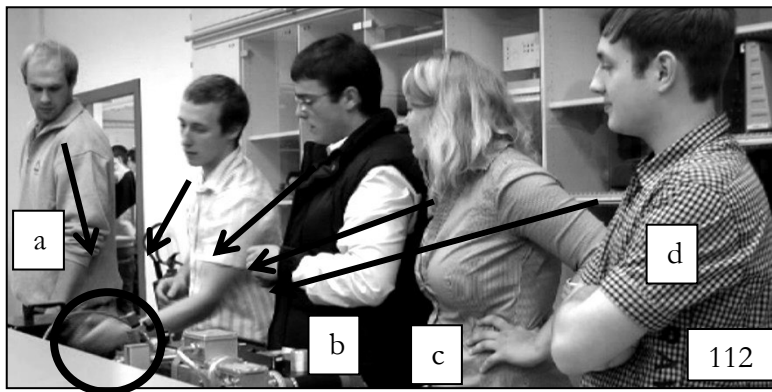
Hier laufen lokale Auszubildende umher, betreten und verlassen den Raum, im Hintergrund hört man Maschinengeräusche. Aufgrund der hohen Transparenz des Raumes sind körperlich-vokale Realisierungen aller Anwesenden potentiell auch für alle anderen sicht- und hörbar, was für den Aspekt der Selbstdarstellung relevant erscheint. Aufgrund der erhöhten Sichtbarkeit, die die wechselseitige „Wahrnehmungswahrnehmung“ (Hausendorf 2003) begünstigt, haben nun viele Außenstehende Zugang und Einblick in das situative Geschehen. Das, was die Teammitglieder visuell und vokal produzieren, kann durchaus aufgrund der interaktionsarchitektonischen Bedingungen permanent von ausbildungs- und evaluationsrelevanten Beteiligten wahrgenommen werden.

5.2.3.2 Fallanalyse 7: „also ich bin der johannes ENgel,“

5.2.3.2.1 Rekonstruktion

Segment 1) Aufbau der Anlage

Hannes greift mit der linken Hand nach dem Schlauchschneider (ein situativ signifikantes Objekt, das für die Manipulation der technischen Anlage benötigt wird). Zu diesem Zeitpunkt ist er der einzige, der die technische Anlage bzw. relevante Gegenstände manipuliert und sich mit den pneumatischen Anschlüssen befasst. Währenddessen stehen alle anderen Gruppenmitglieder ([b], [c], [d]) sowie ein externer Auszubildender [a] in Hannes' Nähe. Ihre Blicke sind auf Hannes' Hände gerichtet. Ihre Arme und Hände haben sie so positioniert, dass sie damit kaum etwas manipulieren können (Hände in den Hosentaschen [a]; angewinkelte [b], abgestützte [c] und verschränkte Hände [d]) [112]:



(00:01:13:24)

Dann geht Hannes mit dem Werkzeug weg. Im Gegensatz zu seinen Teamkollegen produziert er bereits während des Aufbaus individuelle Sichtbarkeit gegenüber Anwesenden: Während die Teammitglieder stehen, fällt der Kontrast zu Hannes auf, da er als einziger signifikante Objekte manipuliert und sich mit diesen durch den Raum bewegt. Hannes' Blick ist in Richtung Boden gesenkt. Niemand redet. Erst als er sich im Weggehen befindet, beginnt Maxi sich auf die Anlage auszurichten [113]:



(00:01:15:24)

Maxi, Peter und Chris richten sich nun körperlich auf den Stromanschluss der Anlage aus. Als einzige setzt nun Maxi zur Manipulation der Anlage an. Sie greift nach der Zuleitung. Peters und Chris' Blicke folgen ihren Armbewegungen [114]:



(00:01:17:00)

Nach ca. 20 Sekunden, gerade als Maxi die Anlage an das Stromnetz anschließt (Manipulation des CEE-Steckers), kommt Hannes zur Gruppe zurück. Sein Kopf ist in Richtung Förderband gedreht [115]. In seiner Hand hält er kein Werkzeug mehr. Beim Zurückkehren wechselt er keine Blicke mit den anderen Teammitgliedern [116]:



Hannes muss, um seine vorherige Position zu erreichen, zunächst an Chris und Maxi vorbei. Indem sich Maxi bereits wegen des Stromanschlusses weit nach vorne gelehnt hat, entsteht hinter ihr eine Freifläche [117]. Über diese geht Hannes nun problemlos vorbei, ohne seine Laufgeschwindigkeit zu reduzieren [118]:



Während Hannes' Rückkehr war bisher keine körperliche Koordination zwischen ihm und den restlichen Gruppenmitgliedern erkennbar. Erst als Hannes sich dem

Förderband wieder angenähert hat, beginnt sich Peter körperlich an Hannes zu orientieren: Er macht einen weiten Schritt zur Seite, sodass eine Freifläche unmittelbar vor dem Förderband entsteht [118]. Ohne zu Hannes zu schauen, rückt er nach rechts und richtet damit selbstinitiativ durch körperliche Umpositionierung Platz für Hannes ein (an der Anlagensteuerung).

Dann kehrt Maxi in ihre vorherige Körperpositur zurück: Sie richtet ihren Oberkörper auf und tritt einen Schritt von der Werkbank zurück. Dann richtet auch sie sich auf Hannes aus und dreht ihren Oberkörper ihm zu. Kurz darauf beginnt auch Chris, sich auf Hannes auszurichten. Zudem tritt Peter einen weiteren großen Schritt nach rechts, womit er körperlich noch mehr Platz für Hannes einrichtet und damit selbst von der Anlage in die Peripherie rückt [119]:



(00:01:40:02)

Von Hannes scheint eine einseitige, koordinative Relevanz für alle Gruppenmitglieder auszugehen, die von Hannes aber nicht gespiegelt wird. Indem ihm die anderen den Freiraum herrichten, kann Hannes nun problemlos das Förderband erreichen. Dieser Ablauf wirkt eingespielt, fast wie selbstverständlich. Zu diesem Zeitpunkt ist weder geplant noch ausgehandelt, dass Hannes die Präsentation halten wird.

Als Hannes dann zur Anlage rückt, stellt Maxi eine Frage [120]:



(00:01:40:14)

024 **Maxi** SIN_mir so weit?

Ihre körperliche Ausrichtung deutet auf die Adressierung von Hannes. Ihre Frage ist im Plural formuliert (1.Per.Pl.; „SIN_mir so weit?“, Z.024), was als Teamperspektive gedeutet werden kann. Anstatt den Stand der Vorbereitung selbst einzuschätzen,

übergibt sie dieses Mandat (für die Entscheidung) an Hannes. Dieser lässt Maxis Frage jedoch unbeantwortet. Er schaut kein einziges Mal zu ihr. Sein Verhalten deutet weiterhin auf eine gänzlich monofokale Orientierung: In seinem Fokus scheint nur das Förderband zu stehen.

Dann hebt Hannes seine linke Hand [121] und fasst nach dem Steuerungspanel („Tasterblech“) [122]:



Hannes verankert sich an der Steuerung. Es zeigt sich eine implizite Reaktion auf Maxis Frage: Solange die Anlage noch manipuliert wird, ist der Aufbau auch nicht fertig.

Da Hannes nicht explizit auf seine Teamkollegen eingeht, müssen sich diese währenddessen mit ihren eigenen Relevanzen über Hannes hinweg koordinieren, um Objekte (z.B. den Pneumatikschlauch, nach dem Maxi greift) manipulieren zu können (vgl. [123] bis [126]). Über Hannes' ausgestreckten Arm greift Maxi nach dem Pneumatikschlauch [123] und beugt sich vorsichtig über diesen hinüber [124]:



Nach kurzer Manipulation [124] beginnt Maxi dann, in ihre Ausgangslage zurückzukehren [125]. Dort angekommen stützt sie beide Arme in die Hüften [126]. Währenddessen hat Hannes sich kein bisschen bewegt. Platz für Maxi hat er nicht eingerichtet. An seiner monofokalen Orientierung hat sich nichts geändert.

Dann zieht Hannes sich über seinen ausgestreckten Arm an das Förderband heran [127]. Die Blicke der anderen folgen seinen Bewegungen. Körperlich machen sie ihm

erneut Platz. Indem sie wegrücken, stellen sie Hannes noch mehr Freifläche zur Verfügung, die er dann auch gänzlich für sich einnimmt:



Er beugt sich zunächst über die komplette Anlage und beginnt, sie langsam und fokussiert zu betrachten [128]. Die Sichtbarkeit schränkt er für die restlichen Teammitglieder ein; sie lassen ihn jedoch gewähren.

Dann stellt Peter eine Frage. Den Oberkörper zu Hannes gelehnt und mit Blick auf Hannes' Hände interpretiert Peter Hannes' Fokussierung (vgl. [129] sowie Z.029):



(00:01:50:01)

029 Peter e1 ES schalter vielleicht aus?

Da die Anlage noch nicht läuft und der Strom noch nicht fließt, deutet Hannes' Fokussierung auf eine „Kontrolle“ des Stromanschlusses (welchen Maxi zuvor vorgenommen hatte). Auf Peters Frage reagiert Hannes jedoch nicht (weder verbal noch körperlich, d.h. er schaut nicht nach der von Peter erfragten Sicherung). Erst durch Peters Frage wurde für alle explizit wahrnehmbar, dass es ein Problem mit der Stromversorgung gibt (der Verweis auf den LS-Schalter/Sicherung deutet darauf).

Dann beginnt Peter, sich körperlich neu zu positionieren. Da Hannes die Sicherung nicht kontrolliert, sondern weiterhin das Tasterblech manipuliert, geht Peter nun um Hannes herum [130] und schaut selbst nach dem Anschluss. Indem sich Peter nun neben Maxi an das Förderband heranschiebt und diese ihn gewähren lässt, rücken damit sie und Chris weiter von der Anlage ab [131]:



Dann stellt Peter eine weitere Frage:

033 **Peter** °hhh hast du BEIde an?

034 (4.4)

Peter adressiert Hannes durch körperliches Zuwenden. Auf Hannes ausgerichtet versucht er, das Problem mit der Stromversorgung explizit zu thematisieren. Erneut bleibt Peters Frage unbeantwortet. Hannes reagiert in keinsten Weise auf Peters Thematisierung. Die Bearbeitung des „Stromproblems“ bleibt damit implizit, was verhindert, die restlichen Anwesenden noch darauf aufmerksam zu machen.

In der Zwischenzeit hat sich ein neues Publikum eingefunden: Zwei externe Auszubildende haben sich angenähert und beginnen, Hannes bei der Manipulation zuzuschauen [132]. Dabei fängt Maxi an zu husten. Sie dreht sich schnell von der Werkbank weg und entfernt sich dazu mit einem großen Schritt von der Gruppe:



Durch Maxis Wegdrehen wird eine große Fläche frei, auf der sie zuvor gestanden hat und auf der sich nun Peter mit stabilem Stand verankert [132].

Danach dreht sich Maxi wieder um, bleibt aber von der Werkbank entfernt stehen. Nun fasst Hannes mit der rechten Hand an die Anlage. Während seine rechte Hand das Steuerungspanel bedient, umschließt sein linke den „Not-Halt-Schalter“. Damit hat sich Hannes an den zwei einzigen Steuerungselementen, mit denen das Förderband bedient werden kann, verankert [133]. Mit gesenktem Blick formuliert er ein Gliederungssignal („JETZT“; Z.037):



(00:02:03:12)

037 Hannes JETZT,
038 (3.6)

Das Problem mit der Stromversorgung hat Hannes nun gelöst, ohne „viel Wind“ darum gemacht zu haben. Da das Förderband nun läuft, zeigt sich darin implizit der Abschluss des Anlagenaufbaus.

In der Zwischenzeit sind fast alle bis auf Hannes von der Werkbank weggerückt. Hannes steht damit alleine mit körperlichem Kontakt zur Werkbank und zum Förderband. Indem die anderen vom Förderband weggetreten sind und Hannes die Manipulation der Anlage überlassen haben, produziert dies zusammengekommen eine Art Bühne, auf der Hannes stärker als zuvor gegenüber den bereits anwesenden Prüfern in erhöhte Wahrnehmungsrückmeldung rückt (wird bereits in [133] ersichtlich).

Das Verhalten der Teammitglieder hat dazu beigetragen, dass Hannes stärker als zu Beginn erhöhte individuelle Sichtbarkeit im Raum produziert und damit die Wahrnehmung von anderen auf sich alleine gezogen hat. Peter, Maxi und Chris rücken damit in ihrer körperlichen Sichtbarkeit und in ihrer Relevanz als Beteiligte in den Hintergrund, wobei sie selbst zur Herstellung dieser Differenzierung zwischen sich und Hannes beigetragen haben. Indem sie kollektiv zu dritt von Hannes, der Anlage und der Werkbank weggerückt sind, haben sie ihre individuelle, eigene Sichtbarkeit und Relevanz für andere reduziert. Das Verhalten der Teammitglieder trägt somit dazu bei, dass Hannes die Wahrnehmung von ihnen wegziehen kann und damit verstärkt als Individuum in den Vordergrund rückt.

Segment 2) Ausrichtung auf den Präsentationsbeginn

Jetzt, da die Anlage funktionsbereit ist, fehlt für den Beginn der Präsentation nur noch der letzte Prüfer. Nachdem Hannes die Anlage ein – und dann wieder ausgeschaltet hat, dreht er sich nach rechts zu den gruppenfremden Auszubildenden um, die bis dahin als Publikum zugeschaut haben [134]. Ohne ein Wort zu sagen, geht er auf sie zu:



Auf Hannes' Ausrichtung hin drehen sich die beiden Hinzugekommenen sofort um und verlassen verbal abstinent die Werkbank [135]. Hannes' Oberkörper ist nun in Richtung Tür gerichtet, durch die der letzte Prüfer (Rieß) noch hereintreten muss. Bisher ist Rieß noch nicht zu sehen.

Dann beginnt Hannes, sich fokussiert im Raum umzuschauen. Währenddessen lehnt sich Peter seitlich zu ihm. Seinen Körper hat Peter bereits zu den zwei anwesenden Prüfern hin ausgerichtet. Ohne seine blickliche Orientierung an den Prüfer zu verändern, stellt Peter eine Frage an Hannes, indem er sich zu ihm lehnt [136]:



039 **Peter** simmer dann nn (.) so WEIT?

Wieder richtet sich Peter mit einer Frage an Hannes. Diesmal formuliert er eine ähnliche Frage wie Maxi zuvor (vgl. „*SIN_mir so weit?*“, Z.024 bzw. [120]). Wie bei Maxi zuvor deutet sich hier auch bei Peter die Orientierung an, das Mandat für die gruppenbezogene Situationseinschätzung Hannes zu überlassen.²⁰⁴ Aber Peters Frage bleibt erneut unbeantwortet. In keiner Weise reagiert Hannes auf ihn.

Dann dreht Hannes seiner Gruppe den Rücken zu, während alle anderen noch nach vorne, auf die zwei Prüfer, ausgerichtet bleiben [137]:

²⁰⁴ Es ist möglich, in Maxis und Peters Orientierung an Hannes eine Form des „Selbstschutzes“ durch „kommunikative Selbstbeschränkung“ zu sehen (vgl. Heidtmann/Schmitt 2002:186): Indem sie die Entscheidung Hannes überlassen, halten die beiden ihre potentielle Handlungsfähigkeit eigenständig zurück. Dies impliziert, dass sich Maxi und Peter nach Hannes' Einschätzung koordinieren werden. Sie überlassen es damit explizit Hannes, die Situation für die Gruppe zu segmentieren. Da das angesprochene Konzept nach Schmitt/Heidtmann in einem anderen institutionellen Kontext entworfen wurde, bleibt ein Vergleich zum Geschehen hier nur annähernd möglich.



(00:02:11:06)

Jetzt geht Maxi los ([138] bis [140]): Sie geht drei Schritte auf Hannes zu bzw. in Richtung Tür und stellt währenddessen eine Frage:



041 **Maxi** können wir mal den herrn RIE:ß holn?

Ihre Frage ist im Plural formuliert und deutet auf eine Gruppenperspektive („*wir*“). Sie wählt sich selbst als Sprecherin und geht zugleich als Stellvertreterin der Gruppe „*mal den herrn RIE:ß*“ holen (deutet sich in ihrem „Losgehen“ an). Sie legitimiert sich damit selbst zur Ausführung. Noch bevor sie ihre Frage fertig formuliert hat, dreht sich Hannes den beiden anwesenden Prüfern zu, greift Maxis Frage auf und leitet sie mit „*solln WIR_N holen?*“ (Z.042) an die hierarchisch Höhergestellten weiter. Implizit stellt er damit Maxis Handlungslegitimation in Frage und holt bei den beiden Statushöheren für sich die Legitimation für das „*holen*“ des letzten Prüfers ein [141]:



(00:02:14:16)

042 **Hannes** solln WIR N holen?

Mit dem Daumen seiner rechten Hand zeigt Hannes in Richtung Tür. Indem er sich die Ratifikation „*offiziell*“ einholt, wird nun nicht Maxi, sondern Hannes legitimiert, stellvertretend für die Gruppe auf den letzten Prüfer zuzugehen. Währenddessen steht Rieß bereits im Türrahmen. Noch während sich Maxi bewegt, geht Hannes dann schnell los. Er übergeht Maxi, indem er sich nicht mit ihr koordiniert, sondern

vor ihr die Tür erreicht und ihr damit die Gelegenheit „stiehlt“, den letzten Prüfer abzupassen [142]:



Der letzte Prüfer betritt (just in dem Moment, als Hannes zur Tür losgeht) den Raum. Maxi bleibt – als der Prüfer im Türrahmen auftaucht und sie ihn nun sehen kann – sofort von alleine stehen. Indem sie ihre Ausführung unterbricht, trägt sie dazu bei, dass Hannes sich alleine mit dem letzten Prüfer treffen kann. Nun adressiert Hannes den Prüfer auch schon explizit mit Namen („*herr RIEß?*“, Z.044), woraufhin dieser sich sofort ganz auf Hannes ausrichtet [142]. Maxi hat an dieser Stelle ihre Chance verpasst. Sie ist im Vergleich zu Hannes zu langsam.

Maxi bricht ihre begonnene Handlung ab (vgl. [143] und [144]). Mit ihrer Formulierung „*da IS er schon.*“ (Z.045) verweist sie implizit auf die Irrelevanz ihrer Handlung, zu der sie angesetzt hatte: Wenn der Prüfer schon da ist, muss man ihn nicht mehr holen. Während sich Hannes und Rieß zu koordinieren beginnen, hebt Maxi ihre rechte Hand und führt sie zum Mund. Mit zugehaltenem Mund und zu Boden schauend kehrt sie dann auf ihre Ursprungsposition [137] zurück, von der sie zuvor losgelaufen war. Ihren Blick hebt sie nicht [145]:



Parallel dazu beginnen Hannes und der eingetretene Prüfer, sich blicklich und körperlich zu koordinieren. Gegenüber dem Hereintretenden erscheint Hannes nun alleine, während die anderen drei Gruppenmitglieder wie ein „Block“ im Hintergrund verschwinden. Wie einen „Zuspätkommer“ passt Hannes (der Prüfling) den Prüfer an der Tür ab. Die namentliche Adressierung („*herr RIEß?*“, Z.044), mit der sich Hannes an den Hereintretenden richtet, deutet auf eine explizite Aufforderung, eine implizit projizierte Handlung zu ergreifen (was sich vielleicht im Sinne einer „Ermahnung“ verstehen ließe). Rieß hält seine linke Hand in der Hosentasche, während die rechte Hand frei neben dem Körper hängt [146]. Auf Hannes' Adressierung hin

reagiert Rieß mit einem Wechselschritt (Chassé) und läuft dann schnell um die Werkbank zu den anderen Prüfern. Währenddessen dreht sich Hannes langsam um und geht gemächlich zur Gruppe zurück [146]:



(00:02:18:18)

Segment 3) Beginn der Präsentation

Als alle Prüfer gegenüber den Auszubildenden auf der anderen Seite der Werkbank stehen, beginnt die Präsentation. Unmittelbar davor, während Rieß zur Werkbank lief, kam es zu einer Art kurzen Getuschel zwischen den Gruppenmitglieder.²⁰⁵ Daraufhin beginnt die Prüfung, die Hannes einleitet. Niemand unterbricht ihn. Die Herstellung erfolgt so: Als Hannes sich den Prüfern zudreht, richtet er zuerst sein Hemd und stellt sich gerade hin [147]. Dann hebt er den Blick vom Förderband in Richtung des dritten Prüfers (Rieß). Mit dem Gliederungssignal „also“ setzt er explizit zum Beginn der Präsentation an [148]:



056 Hannes also zur PRäsentation;

Daraufhin hebt Hannes seine linke Hand und schiebt sie in seine Hosentasche [149]. Dies lässt uns an die Körperhaltung des dritten Prüfers erinnern (Rieß), als er den Raum betreten hat [146]. Es zeigt sich eine körperliche Spiegelung von Rieß, der nun genau gegenüber von Hannes steht [149]. Währenddessen stehen die drei anderen Gruppenmitglieder regungslos da:

²⁰⁵ Erst an dieser Stelle kommt es zu einer expliziten Aushandlung, wer die Präsentation halten soll. Dies wurde bis zu diesem Zeitpunkt weder in der Gruppe noch mit dem Fachausbilder besprochen. Wie sich Aushandlung nun entwickelt, wollen wir im Teilkapitel zu Maxi (Kap. 5.4.3.2) näher betrachten und rekonstruieren. Da diese Aushandlung (im Transkript: Z.047-054) einige Besonderheiten aufweist, wollen wir hier nichts vorwegnehmen.



(00:02:29:00)

Nachdem Hannes zu sprechen begonnen hat, hört er von alleine auch nicht wieder auf. Die gesamte Präsentation mit allen Fragen der Prüfer wird er ab dann alleine übernehmen. Der nachfolgende Transkriptausschnitt zeigt, wie sich der Beginn der Präsentation verbal gestaltet:

056 **Hannes** also zur PRäsentation;
 057 wir sind von der gruppe firma_Y?
 058 mechatroniker zweitausend_+JAHR,
 059 (.) also ich bin der johannes ENGel,
 060 (-) der peter SCHOLZ?
 061 maxi BAUer,
 062 und der chris KONstantin.
 063 (0.82)
 064 **Hannes** zu unserm proJEKT?
 065 (-) n_FÖRderband?
 066 (0.87)
 067 **Hannes** auf_n kundenauftrag n_FÖRderband zu bauen,
 068 (.) das (.) ähm:-
 069 (-) aluMinium (.) zylinderteile aussortiert,
 070 (.) große AUSSortiert-
 071 kleine DURCHFahren lässt,
 ... etc. ...

Das Video gibt Aufschluss, wie sich diese Szene gestaltet bzw. wie sie von den Beteiligten hergestellt wird. Nachdem Hannes in die Präsentation eingeleitet hat, stellt er zuerst sich vor (vgl. [150] und Z.059):



(00:02:29:24)

059 **Hannes** (.) also ich bin der johannes ENGel,

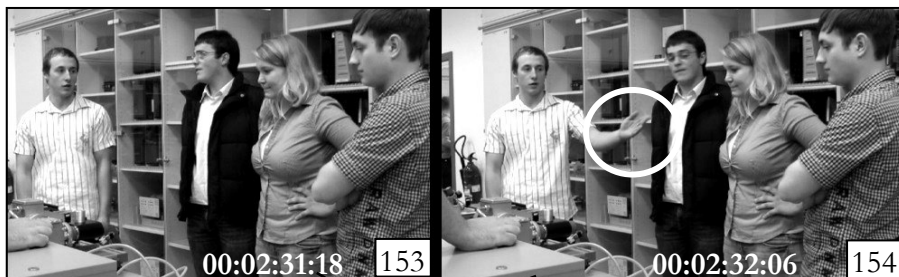
Erst nachdem er sich selbst vorgestellt hat, geht Hannes dazu über, die anderen Gruppenmitglieder vorzustellen. Peter, Maxi und Chris stehen als „verbal abstinenter

Dreierblock“ abseits von ihm. Sie erscheinen durch diese körperlich-räumliche Anordnung wie relevanzrückgestufte Beteiligte.

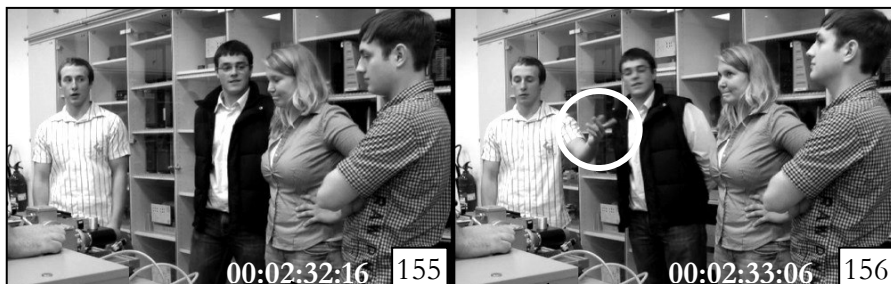
Nachdem Hannes sich vorgestellt hat, lässt er seine rechte Hand sinken und positioniert sich körperlich um, indem er einen Schritt zu Seite macht [151]. Er hebt, während er zur Vorstellung der anderen ansetzt, seine linke Hand hoch und beginnt damit nun auf jedes einzelne Teammitglied zu zeigen. Hannes wählt nicht die Hand, mit der er auf sich selbst gezeigt hat. Die Vorstellungsrunde verläuft folgendermaßen:



060 Hannes (-) der peter SCHOLZ?



061 Hannes maxi BAUer,



062 Hannes und der chris KONstantin.

Hannes senkt seine linke Hand jedes Mal, bevor er die einzelnen Gruppenmitglieder vorstellt (vgl. [151], [153] und [155]). Bei Peter und Maxi wählt er noch eine offene Zeigegeste (mit der Handfläche nach oben hin offen; nach Kendon (2004), bei Peter die *open hand supine* (*palm up*) [152] und bei Maxi mit *open hand oblique* (*palm oblique*) [154]). Danach verweist Hannes auf Chris mit ausgestrecktem Zeigefinger [156]. Mit Hannes' Gestikulation geht folgendes Blickverhalten einher: Während Hannes Peter noch direkt ansieht, als er seinen Namen nennt [152], schaut er Maxi schon nicht mehr an, sondern zeigt nur mit der Hand auf sie. D.h., während er sie verbal vor-

stellt, schaut er bereits auf Chris [154]. Dann senkt Hannes seinen Blick in Richtung Förderband. Als er Chris dann namentlich vorstellt, schaut er ihn schon nicht mehr an [156]. Hannes zeigt zwar mit ausgestrecktem Zeigefinger auf Chris, seine Augen ruhen währenddessen aber bereits auf der Anlage. Es zeigt sich folgende Diskrepanz: Hannes wählt für jeden eine andere Präsentationsform. Je entfernter ein Teammitglied von der technischen Anlage und damit von Hannes steht, desto irrelevanter erscheint dessen Vorstellung durch Hannes für das Gruppenprojekt. Hannes' Verhalten deutet auf eine zunehmende Relevanzrückstufung seiner Teamkollegen (in abstufender Weise von Peter über Maxi bis Chris).

Nachdem er die restlichen Teammitglieder vorgestellt hat, dreht sich Hannes dann von ihnen weg und den Prüfern bzw. der Anlage zu. Er stellt sich sehr dicht vor das Förderband. Damit dreht Hannes seiner Gruppe den Rücken zu.

Kurz darauf hebt Hannes seine rechte Hand, mit der er zuvor auf sich gezeigt hat [150], und deutet nun mit ihr auf das Förderband [157]:



(00:02:35:05)

064 Hannes zu unserm proJEKT?

Hannes nutzt eine andere Hand, um auf sich und das Förderband zu zeigen, als bei der Vorstellung seiner Gruppenmitglieder. Bis ins kleinste Detail zeigt sich eine Differenzierung, die Hannes bei der Vorstellung zwischen sich und der Anlage einerseits und den restlichen Teammitgliedern andererseits vornimmt. Kurz darauf hebt Hannes dann seine linke Hand und schiebt sie in seine Hosentasche [158]. Er kehrt damit in seine Ausgangsposition zurück, die er zu Präsentationsbeginn eingenommen hat, d.h. in der sich die körperliche Spiegelung des letzten Prüfers zeigte (vgl. [146], [149] und [158]):



(00:02:38:17)

067 Hannes auf_n kundenauftrag n_FÖRderband zu bauen,

Ab dann beginnt Hannes, die Funktionen der Anlage zu präsentieren sowie die einzelnen Schritte am Objekt vorzuführen. Die Anwesenheit der restlichen Teammitglieder scheint von jetzt an eine sekundäre Rolle zu spielen. Als verbal abstinente Beteiligte rücken sie in die Peripherie des Geschehens. Der Wahrnehmungsfokus aller ist ab jetzt primär auf die technische Anlage und Hannes, der sie präsentiert, gerichtet.

Brechen wir die Rekonstruktion an dieser Stelle ab und gehen dazu über, die relevanten Aspekte in Hannes' interaktiver Präsenz zusammenzuführen.

5.2.3.2.2 Zusammenführung

5.2.3.2.2.1 Hannes' Interaktionsverhalten

Die Fallanalyse hat auf einige relevante Aspekte in Hannes' interaktiver Präsenz aufmerksam gemacht, die uns bereits in den Analysen zuvor als Rekurrenzen aufgefallen sind: Hannes' implizite Relevantsetzung von Status, eine erkennbar reduzierte Orientierung am eigenen Team, Ausrichtung auf Kontrolle und ausbildungsbezogene Individualrelevanzen sowie eine Orientierung daran, sich vom Team losgelöste Darstellungsmöglichkeiten für sich selbst zu organisieren.

Gehen wir nun auf alle Aspekte näher ein. Um nicht alle Merkmale nur auf den Einzelfall zu beziehen, sondern um einen Bezug zu den vorausgehenden Analysen herzustellen, wollen wir an dieser Stelle die rekonstruierten Verhaltensrekurrenzen so zusammenführen, dass aus ihnen ein zusammenfassendes Bild von Hannes' interaktiver Präsenz erkennbar wird:

a) Ausrichtung auf ausbildungsbezogene Individualrelevanzen

Wie bereits zuvor erkennbar war, manifestiert sich bei Hannes auch hier (in situationsspezifischer Weise) eine Ausrichtung auf ausbildungsbezogene Relevanzen, die mit ihm individuell zusammenhängen (d.h. wesentlich solche, die nicht das Team bzw. die anderen Teammitglieder mit einschließen). Darauf deuten zum einen seine körperlichen und blicklichen Realisierungen, die eine Orientierung an signifikanten Objekten erkennen lassen, wie z.B. an der technischen Anlage, dem für den Aufbau relevanten Werkzeug, diversen Anschlüssen etc.. Zum anderen lässt sich dies auch anhand Hannes' körperlichen Orientierungen an evaluationsrelevanten Beteiligten erkennen, d.h. hier in erster Linie an den externen Prüfern. Dies fällt insbesondere im Kontrast zu den anderen Gruppenmitgliedern auf, beispielsweise zu Maxi: Anders als sie, die anscheinend ihre Individualorientierung zugunsten von Teamorientierungen aufgibt, zeigt sich bei Hannes, dass er an seinen Individualorientierungen festhält und sich auch nicht von anderen Gruppenmitgliedern davon abbringen lässt. Wie in den Fällen zuvor zeigt sich, wie dies auch hier auf Kosten des Teams bzw. einzelner Teammitglieder geschieht: Hannes koordiniert sich kaum mit seinen Teamkollegen

bzw. ihren Relevanzen, reagiert nicht auf deren explizite Adressierungen und beteiligt sich nicht daran, Darstellungsgelegenheiten für andere mitzuorganisieren. Relevanzen von Teammitgliedern bearbeitet er – in Bezug auf sich selbst und seine eigenen Orientierungen – in relevanzrückgestufter Weise. Im Gegensatz zu den zwei vorausgehenden Situationen geschieht dies hier unter verschärften Bedingungen, denn die Auszubildenden befinden sich bereits während der Aufbauphase unter Beobachtung von externen Prüfern, die sich währenddessen bereits „ein Bild“ vom Team und ihrer Teamarbeit machen können.

b) Statusorientierung

Auch in diesem Fall hat die Analyse gezeigt, wie in Hannes' interaktiver Präsenz eine situationsspezifische, vom Team losgelöste Orientierung an Status und Statusdifferenzierung erkennbar wird. Darauf deutet zum einen sein Umgang mit individuellen Relevanzen seiner Teamkollegen. Diese lässt er entweder unbearbeitet oder bearbeitet sie in relevanzrückgestufter Weise (dafür spricht beispielsweise Hannes' Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen seiner Teamkollegen, z.B. Maxi und Peter, auf die er nicht explizit reagiert).

Zum anderen erschließt sich Hannes' Statusorientierung auch anhand seiner erkennbaren Ausrichtung auf die statushöheren, externen Prüfer. Dass Hannes diese Orientierung entwickeln bzw. in der Situation bearbeiten kann, wird wesentlich durch die restlichen Beteiligten (insbesondere durch die Teammitglieder) mitgetragen: Indem sie Hannes die Bearbeitung seiner Relevanzen gewähren, ihn nicht unterbrechen und dazu noch ihre eigenen Relevanzen in Bezug auf ihn rückstufen, ermöglichen sie ihm, seine individuellen Orientierungen (d.h. hier: seine Orientierung an Status und Statusdifferenzierung) auf Kosten der Teams verfolgen zu können. Keiner der Anwesenden hält Hannes ab. Ganz im Gegenteil: Indem sie ihm körperlich sowie gesprächsorganisatorisch Freiflächen und Freiräume einrichten, beteiligen sie sich in relevanter Weise an der Konstruktion von teaminterner Statusdifferenzierung.

c) Körperliche Spiegelung von statushöheren Beteiligten

Als eine weitere Rekurrenz, die bereits in der ersten Fallanalyse zu Hannes' interaktiver Präsenz erkennbar war, zeigte sich: Neben Hannes' körperlicher Orientierung an Statushöheren manifestierte sich im zurückliegenden Fall auch eine körperliche Spiegelung dieser. Dies zeichnete sich bei Hannes bis in das kleinste körperliche Detail ab (bis hin zu Spiegelung von Gestikulation, Körperhaltung und körperlicher Positionierung insbesondere des dritten Prüfers). Diese Einsicht zeigte sich auch schon im Besprechungskontext: Aus der Analyse ging hervor, wie sich Hannes' wesentlich am statushöheren Weber (Fachausbilder der Gruppe) orientierte und dessen Körperhaltung bzw. -positur (Verankerung am Aktenschrank) spiegelte. Ähnlich, wie Hannes sich dort körperlich *vis-à-vis* zum eigenen Fachausbilder positionierte, positionierte sich Hannes hier zum dritten Prüfer (Rieß), welcher ihm an der Werkbank genau gegenüber steht.

d) individuelle Kontrollorientierung

Hannes' Orientierung an Kontrolle zeichnete sich erneut als Rekurrenz ab. Während sich dies in den ersten beiden Fällen explizit manifestierte (Hannes thematisierte im Besprechungskontext sowie im Kontext der selbstorganisierten Fehlerkorrektur seine individuelle Relevanz, andere zu kontrollieren), scheint sich diese Orientierung hier nur implizit niederschlagen. Während der Vorbereitung auf die bevorstehende Präsentation (Aufbau der technischen Anlage), welche sich primär durch das verbal abstinente Agieren der Beteiligten auszeichnet, manifestiert sich bei Hannes seine Kontrollorientierung anhand seines körperlich-räumlichen Verhaltens: Während Hannes' Abwesenheit hatte Maxi den Stromanschluss manipuliert, und als Hannes zur Gruppe zurückkehrt, beginnt er sogleich und verbalabstinent zu überprüfen, was von den anderen installiert worden ist. Es lässt sich schließen: Hannes nimmt sich auch hier stillschweigend das Vorrecht, von Gruppenmitgliedern ausgeführte Arbeiten kontrollieren zu dürfen (hier in der Form, dass er signifikante Objekte, die mit dem Stromanschluss zusammenhängen, manipuliert und diese eigenständig auf ihre Funktionsfähigkeit überprüft).

In gewisser Weise zeigt sich hier eine nähere Gemeinsamkeit mit der vorausgehend analysierten Fehlerkorrektur: Während sich Hannes dort eigenbevollmächtigt der Kontrolle einer von Peter erstellten Arbeitsleistung zuwandte (Kontrolle des Stromlaufplans), kontrolliert er hier eine Arbeitsleistung, die von Maxi ausgeführt worden ist (Stromanschluss des Förderbandes). In beiden Fällen nimmt er sich der Kontrolle an, d.h. selbstinitiativ, verbalabstinent und ohne ein vorausgehendes Einholen einer Erlaubnis durch die Ersteller (d.h. Peter im ersten bzw. Maxi im zweiten Fall).

In beiden Fällen entziehen die Gruppenmitglieder Hannes nicht die selbsterteilte Legitimität zur Kontrolle. Vielmehr stellen sie überhaupt gemeinsam die Basis her, dass Hannes eben eine solche Kontrollorientierung entwickeln und ihr auch aktiv nachgehen kann. Was sich nun aber mit Vorsicht als latente Sinnstruktur erkennen lässt: Indem Hannes seine Teamkollegen in ihrer Anwesenheit kontrollieren kann (bzw. darf) und diese sein Verhalten (er-)dulden, d.h. weder verhindern, ernsthaft problematisieren oder explizit unterbinden, konstituieren sie gemeinsam mit ihm eine Einschränkung ihrer eigenen bzw. eine Erweiterung seiner Handlungsspielräume. Durch diese gemeinsame Herstellung wird Hannes' Kontrolle legitimiert, d.h. die Kontrolle erscheint kaum in ernsthafter Weise bestreitbar: Da sie die Kontrolle zulassen (nicht nur hier, sondern im gesamten Ausbildungsvollzug immer wieder) und dazu noch ein Teammitglied (d.h. einen Statusgleichen) dies ausführen lassen, führt dies auf Dauer zur Legitimierung, d.h. dass die Gruppenmitglieder Hannes diese Kompetenz implizit zugestehen.

e) Verdeutlichung der Kontrollorientierung gegenüber Statushöheren

Mit dem eben beschriebenen Aspekt zeigt sich ein weiterer, sehr eng verwandter: Anders als im ersten und zweiten Beispiel verdeutlicht Hannes gegenüber externen

Statushöheren (Prüfern) seine individuelle Orientierung auf Kontrolle. Nicht das Team, sondern die bereits vor Präsentationsbeginn anwesenden Prüfer zeigen sich als die koordinationsrelevanten Beteiligten für Hannes. Sein Verhalten deutet darauf, dass er sich an ihnen orientiert und gegenüber ihnen seine Vororientierung auf die bald anstehende Präsentation verdeutlicht. Diese zeigte sich hier nicht anhand seines verbalen Verhaltens, sondern anhand seiner körperlich-räumlichen Orientierungen, seiner Ausrichtung auf die präsentationsrelevante Anlage und die Manipulation von signifikanten Objekten. Diese Vororientierung präsentiert Hannes aber nicht als Mitglied seines Teams, sondern verdeutlicht durch sein Agieren, dass es sich bei seinen Relevanzen um individuelle Orientierungen handelt, sich nicht in Kongruenz zu seinen restlichen Teammitgliedern stehen.

f) Selbstinitiierte Strukturierung der Situation

Mit Hannes' Kontrollorientierung scheint eine weitere Orientierung eng zusammenzuhängen: Bei ihm zeichnet sich – wie in den Beispielen zuvor auch – eine individuelle Orientierung ab, die Situation, in der sich die Beteiligten befinden, aktiv und selbstinitiativ mitzustrukturieren bzw. die einzelnen situativen Phasen für alle wie ein Dirigent zu sequenzieren. Hierauf deutete im letzten Fallbeispiel folgender Ablauf hin: Die Aufbauphase des Förderbandes endet erst, als Hannes seine Kontrolle selbstinitiativ abschließt und in den Präsentationsbeginn überleitet. Er tritt gewissermaßen als Entscheider auf: Er entscheidet über den Abschluss der Aufbauphase und bietet damit eine Sequenzierung des situativen Geschehens für alle Anwesenden an. Da die anderen nicht eingreifen oder Hannes widersprechen etc., akzeptieren sie seine Strukturierungsleistung, indem sie ihm bzw. seiner Strukturierungsleistung folgen. Insbesondere zeigt sich: Gerade von einzelnen Teammitgliedern (Peter und Maxi) erhält Hannes das Mandat, die Situation für sie einschätzen zu dürfen (zeigt sich anhand mehrmaliger Fragen, ob man denn soweit wäre).

g) Antizipatorisches Handeln

Nicht nur die letzte, sondern alle Analysen verweisen darauf, dass sich bei Hannes eine hochgradige online-analytische Sensibilität abzeichnet, Orientierungen und Relevanzen anderer Beteiligter nicht nur zu antizipieren, sondern sich auch im Anschluss daran schnell mit eigenen Relevanzen zu etablieren. Wie in den Situationen zuvor zeigt sich: Hannes schafft es durch seine Situationssensitivität, mit seinen Relevanzen und Orientierungen (die wesentlich anhand seiner Initiativen erkennbar werden) eigene, ausbildungsbezogene Relevanzen schneller als seine Teamkollegen zu etablieren. Die Analyse zeigt, wie Hannes etablierte Relevanzen der anderen als Angebote nutzt, um in Antizipation ihrer gesprächsorganisatorischen Rhythmen und ihrer Orientierungen selbstinitiativ anzuschließen. Gerade wenn es darum geht, die Aufmerksamkeit ausbildungsrelevanter Statushöherer auf sich zu lenken bzw. diese von den anderen abzuziehen, gerade dann, wenn sich Gelegenheiten für positive

Selbstdarstellung bieten, nutzt Hannes diese als Chancen, um mit individuellen Relevanzen anzuschließen.

h) Behinderung der anderen, die Situation mitzustrukturieren

Was mit dem vorausgehenden Punkt nun eng einhergeht: Bei Hannes zeigt sich nicht nur eine Orientierung, Statusgleiche hinsichtlich ihrer individuellen Relevanzen zu übergehen und seine individuellen Relevanzen über Teamrelevanzen zu stellen. Er scheint damit auch die Bearbeitung von spezifischen Relevanzen einzelner Mitglieder zu konterkarieren, wenn sie eine Konkurrenz zu seinen eigenen Relevanzen darstellen bzw. sie ihn am Vollzug seiner individuellen Handlungen behindern. Im letzten Fallbeispiel zeigte sich dies beispielsweise, als Hannes Maxi übergeht und ihr zuvor-kommend den Weg abschneidet, um den letzten Prüfer alleine an der Tür abzuholen.²⁰⁶

i) Produktion von individueller Sichtbarkeit

Durch körperliches Agieren produziert Hannes Aufmerksamkeitsangebote, die sich erkennbar an evaluationsrelevante Beteiligte richten (seine Koordinierungsaktivitäten sind wesentlich auf die Prüfer ausgerichtet). Damit wirkt er in gewisser Weise wahrnehmungsstrukturierend auf die anderen Beteiligten ein. Dies wird ihm zum Teil auch gespiegelt, beispielsweise, indem sie sich an Hannes orientieren und sich mit ihm körperlich sowie verbal koordinieren (vor allem bei Maxi und Peter erkennbar). Die Analyse hat gezeigt: Als einziges Gruppenmitglied manipuliert oder orientiert sich Hannes permanent an (prüfungs-)relevanten Objekten (Tasterblech, Schlauchschneider, Zuleitungen etc.) und schafft über sein körperlich-räumliches Agieren (körperliche Positionierung an der Werkbank, Bewegung im Raum, das fokussierte Holen und Wegbringen von Werkzeug, Einsatz von Gestikulation etc.) individuelle Präsenz, aber auch Distanz zu den restlichen Teammitgliedern. Hannes produziert damit erhöhte individuelle Sichtbarkeit gegenüber allen Anwesenden (was wahrscheinlich auch nicht an den evaluierenden Prüfern vorbeigeht).

5.2.3.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Fasst man nun alle rekonstruierten Merkmale zusammen, zeigt sich folgendes, für Hannes' Präsenzfigur charakteristisches Bild: Hannes präsentiert sich wesentlich als

²⁰⁶ Im Gegensatz dazu deutet sich bei Hannes aber auch eine reduzierte *availability* an, wenn etablierte Relevanzen anderer mögliche Risiken für Hannes' eigene Selbstdarstellung beinhalten. So zeigte sich z.B. in den ersten Fallanalysen zu Peter, dass sich Hannes bei aufkommenden Erwartungsbrüchen mit Statushöheren körperlich als auch verbal in eine gewisse Abstinenz auf situationsverträgliche Art zurückzieht und damit seine *availability* für die Mitbearbeitung von bestimmten, mit selbstdarstellungsbezogenen Risiken einhergehende Relevanzen anderer einschränkt. Um es auf ein konkretes Beispiel zu beziehen: Dies zeigte sich u.a., als Peter thematische Aspekte einbrachte, die zu Diskrepanzen mit Weber führten. Für eine Mitbearbeitung stand Hannes dann nicht zur Verfügung, drehte den Kopf aus der Gruppenformation heraus und zog sich in eine körperliche Starre sowie in „verbale Abstinenz“ zurück (vgl. Kap. 5.1.1.2 und 5.1.1.3).

kompetenter, individueller Rollenträger (Auszubildender), der kaum Bezug zum eigenen Team herstellt. Vielmehr deutet sich in seinem Verhalten eine Orientierung an der Herstellung von Differenz bzw. fachlicher Konkurrenz gegenüber statusgleichen Rollenträgern an. Dies lässt auf eine Darstellung von eigener, fachlicher Überlegenheit gegenüber anderen Auszubildenden schließen. Indem sich die anderen Teammitglieder an dieser Herstellung beteiligen, erscheint Hannes' Positionierung gegenüber seinem Team als prioritär. Implizit zeigt sich darin (worauf auch alle zurückliegenden Analysen verweisen) eine Positionierung der anderen Gruppenmitglieder als relevanzrückgestufte Beteiligte.

Dass Hannes sich mit seinen Individualorientierungen etablieren kann, liegt u.a. an folgendem Umstand: Nie halten die anderen Teammitglieder Hannes explizit von der Bearbeitung seiner individuellen Relevanzen ab. Vielmehr begünstigen sie durch ihr Verhalten, dass es zur Herstellung von Freiräumen, Freiflächen und Gelegenheiten kommt, die Hannes als Chancen für die Etablierung seiner Relevanzen nutzen kann. Damit kann er sich individuelle Selbstdarstellungsgelegenheiten organisieren, die er dann auch nutzt.

Als scheinbar etabliertes Muster innerhalb der Gruppe wird erkennbar: Anstatt die Konfrontation mit Hannes zu suchen und ihn von der Bearbeitung seiner Relevanzen (d.h. mit denen sich Hannes nicht in Kongruenz zu den anderen befindet) abzuhalten, reagieren die restlichen Teammitglieder meist mit Duldung auf ihn. Diese Einsicht deutet nun darauf hin, dass sich in dieser Gruppe ein routinierter, gruppeninterner Umgang mit Hannes und seinen Relevanzen entwickelt haben muss, der diesen scheinbar wie selbstverständlich ablaufenden Mechanismus begünstigt. Es lässt sich damit auf eine etablierte (womöglich habitualisierte) Praxis schließen, Hannes bei der Ausrichtung auf seine Relevanzen gewähren zu lassen bzw. die Bearbeitung seiner Relevanzen nicht zu unterbinden, auch wenn er sich damit nicht in Kongruenz zu den Relevanzen anderer Beteiligter befindet.

5.2.4 Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale

Die Erkenntnisse der zurückliegenden Analysen lassen uns zu folgendem Schluss kommen: Hannes unterscheidet sich in seiner interaktiven Präsenz wesentlich von Peter, dessen Präsenzfigur wir im Teilkapitel zuvor rekonstruiert haben (vgl. Kap. 5.1). Während sich bei Peter zeigte, dass er sich gehäuft an individualbezogenen, vom situativen Ausbildungsgeschehen losgelösten Relevanzen orientiert, zeichnet sich bei Hannes ein (bei Peter fehlender) Ausbildungsbezug erkennbar ab. Anders als Peter präsentiert sich Hannes als kompetenzorientierter Rollenträger, der aber (und dies macht ihn nun doch zum Teil mit Peter vergleichbar) ebenfalls kaum Orientierungen am eigenen Team zeigt (explizite Etablierungen mit Bezug zum eigenen Team treten im Korpus selten auf).

Bezieht man diese Einsicht nun auf die eingangs voranalytisch gefasst Konzeptualisierung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung*²⁰⁷, deutet sich etwas an, das bei Peter nicht ersichtlich wurde: Hannes' interaktive Präsenz verweist auf Merkmale, die stark auf die Bearbeitung von Selbstdarstellung als individuelle, interaktive Anforderung hindeuten. Seine wesentlich körperlich-räumlich erkennbaren Orientierungen an statushöheren Rollenträgern (wesentlich an Institutionenvertretern wie betrieblichen Fachausbildern, Prüfern oder Berufsschullehrern), das häufige Spiegeln ihrer Körperhaltungen und die interpersonellen Koordinationsleistungen mit ihnen deuten zusammen mit Hannes' antizipatorischen Initiativen, seinen häufigen, expliziten Relevanzhochstufungen von Kontrolle, Status und kompetenz- bzw. fachbezogener Kompetition hinsichtlich situativ relevanter, ausbildungsbezogener Leistungen auf die Bearbeitung der beschriebenen Anforderung, sich in potentiellen Außendarstellungssituationen gegenüber evaluationsrelevanten Beteiligten interaktiv in positiver Weise zu präsentieren. Hannes' interaktive Präsenz und die darin erkennbaren Merkmale verweisen damit deutlich auf die Bearbeitung von Selbstdarstellung als individuelle Anforderung.

Dass Hannes dieser Bearbeitung nachgehen kann, hängt wesentlich auch mit dem Verhalten der anderen Beteiligten (wesentlich der anderen Teammitglieder) zusammen: Die restlichen Teammitglieder tragen zur Herstellung von Hannes' „individueller Bühne“ bei. Während Hannes sich selten interpersonell mit ihnen koordiniert, sondern eher individualorientierten Relevanzen folgt²⁰⁸, verweist das Verhalten der Teammitglieder auf eine Orientierung an Hannes. Indem sie ihn nicht an seinem Handeln hindern, sondern sich vielmehr nach ihm richten bzw. ihr Handeln von seinem abhängig machen, positionieren sie sich damit selbst als relevanzrückgestufte Beteiligte. Hierin zeigt sich, dass nicht nur Hannes aktiv zur Herstellung einer eigenen „Bühne“ für Selbstdarstellung beiträgt (was damit auch gruppeninterne Differenzierungen zwischen den Mitgliedern begünstigt), sondern die anderen Teammitglieder dieses „Gefälle“ auch mitkonstituieren.²⁰⁹

Fasst man nun alle rekurrenten Merkmale zusammen, zeigt sich ein erkennbares, gut fassbares Bild von Hannes' Präsenzfigur (vgl. nachfolgende Tabelle über die bei Hannes als typisch rekonstruierten interaktiven Aspekte).

²⁰⁷ Dies bezieht sich auf die eingangs beschriebene Bearbeitung von Selbstdarstellung als interaktive Anforderung (vgl. Kap. 2.3).

²⁰⁸ Hierauf verweisen nicht nur die analysierten Beispiele, sondern auch viele weitere dokumentierte Fälle.

²⁰⁹ Gerade im letzten Fallbeispiel zeigt sich dies insbesondere anhand von Peters Orientierungen: Anders als Chris oder Maxi setzt Peter nicht zu eigenen Initiativen an, sondern überlässt relevante, situationsstrukturierende Handlungen Hannes (Endkontrolle der technischen Anlage unmittelbar vor Präsentationsbeginn). Setzt Maxi jedoch zu eigenen Initiativen an (Kontrolle von Anschlüssen), dann hindert Peter durch körperliches Agieren Maxi daran, eigene Initiativen auszuführen bzw. erschwert ihr die Bedingungen dafür.

 Zusammenfassung rekurrenter Merkmale von Hannes' interaktiver Präsenz

Gesprächsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - etabliert sich oft über Selbstwahl als Sprecher - realisiert Beiträge oft an übergaberelevanten Stellen, wenn keine direkte Konkurrenz ums Rederecht besteht - antizipiert und bearbeitet häufig prospektiv erwartete Relevanzen/Orientierungen (oft von Statushöheren) - zeigt oft eine hochgradig online-analytische Sensibilität für die gesprächsorganisatorischen Rhythmen anderer - formuliert oft selbstbezogene Initiativen
Themenorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - transformiert oft gruppenbezogene thematische Relevanzen zu etwas anderem - etabliert häufig mittels rhetorischer Verfahren eigene thematische Relevanzen (oft Orientierung an individuellen Ausbildungsrelevanzen) - präsentiert sich meist gegenüber ausbildungsbezogenen Relevanzen von Statushöheren opportun
Beziehungskonstitution	<ul style="list-style-type: none"> - orientiert sich meist an institutionellen Rollenbeziehungen und an der Relevantsetzung von Status, Konkurrenz, Kooperation u.Ä. - setzt zahlreich kompetenzbezogene Statusunterschiede sowohl innerhalb als auch außerhalb des eigenen Ausbildungsteams relevant - positioniert implizit die restlichen Gruppenmitglieder oft als relevanzrückgestufte Beteiligte
Körperlich-räumliche Positionierung	<ul style="list-style-type: none"> - lässt häufig eine Antizipation von Wahrnehmungsmöglichkeiten erkennen - produziert (nicht nur in Gruppensituationen) visuelle/akustische Wahrnehmungsangebote; ausgesprochen häufig dann, wenn sich für Beurteilungen relevante Institutionenvertreter in visuell oder akustisch wahrnehmbarer Reichweite befinden - meist eine Orientierung an der interpersonellen Koordination mit Statushöheren und/oder evaluationsrelevanten Institutionenvertretern erkennbar - nur selten körperliche <i>availability</i> gegenüber eigenen Teammitgliedern und/oder statusgleichen Rollenträgern sichtbar - nutzt zahlreich räumliche Ressourcen zur Herstellung von individuellen akustischen/visuellen Wahrnehmungsangeboten (z.B. Manipulation von ausbildungsrelevanten Objekten u.a.)

5.3 Chris

[W]hen individuals come into one another's immediate presence in circumstances where no spoken communication is called for, they none the less inevitably engage one another in communication of a sort, for in all situations, significance is ascribed to certain matters that are not necessarily connected with particular verbal communications. These comprise bodily appearance and personal acts: dress, bearing, movement and position, sound level, physical gestures such as waving or saluting, racial decorations, and broad emotional expression. (Goffman 1963:33)

Nachdem der Fokus der vorausgehenden Analysen auf zwei Präsenzfiguren gerichtet war, deren interaktive Präsenzen u.a. auch durch Merkmale im verbalen Verhalten auffielen, kommen wir nun zu einem Gruppenmitglied, das sich primär durch verbale Abstinenz auszeichnet. Aufgrund seiner (häufig) reduzierten verbalen Beteiligung ist Chris natürlich nicht minder präsent als die anderen Teammitglieder; er greift lediglich auf andere Ressourcen zurück, mit denen er, wie es bildlich im Goffman'schen Zitat beschrieben wird, nicht minder interaktiv präsent ist als andere.

5.3.1 Methodische Anmerkung

Bei Chris handelt es sich (wie bei Peter und Hannes) auch um ein konstitutives Mitglied der untersuchten Ausbildungsgruppe. Um uns jedoch der Spezifik seiner interaktiven Präsenz analytisch nähern zu können, bedarf es eines veränderten methodischen Vorgehens. Wie bereits angemerkt handelt es sich bei Chris um einen Auszubildenden, dessen interaktive Präsenz auf verbal-vokaler Ebene kaum manifest wird, womit er sich von allen anderen Mitgliedern des Teams unterscheidet. Durch beispielsweise einen konversationsanalytischen Zugang wäre seine interaktive Präsenz kaum zu rekonstruieren bzw. es bestünde die Gefahr einer interpretativen Verzerrung.

Für die nachfolgende Rekonstruktion von Chris' Präsenzfigur folge ich daher (wie bei allen anderen Auszubildenden auch) dem ethnomethodologischen Grundsatz, dass Interaktion ein komplexes Produkt zwischenmenschlichen Handelns ist und damit als gemeinsame, multimodale Herstellung verstanden werden muss, die von den Beteiligten multisensorisch sowohl produziert als auch wahrgenommen werden kann. Um sich Chris' interaktiver Präsenz im dokumentierten Ausbildungsvollzug zu nähern, sollen zunächst jene Merkmale in den Vordergrund der nachfolgenden Analysen rücken, die außerhalb des Verbal-Vokalen liegen. Dies soll begünstigen, relevante Aspekte der interaktiven Präsenz eines primär verbal abstinenten Interaktionsbeteiligten methodisch adäquat fassen zu können.²¹⁰

²¹⁰ In dieser Hinsicht soll gerade die Rekonstruktion von Chris' interaktiver Präsenz einen wichtigen Beitrag zu einer methodologischen Reflexion des ursprünglich monomodalen Konzepts „Präsenzfigur“ nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) leisten.

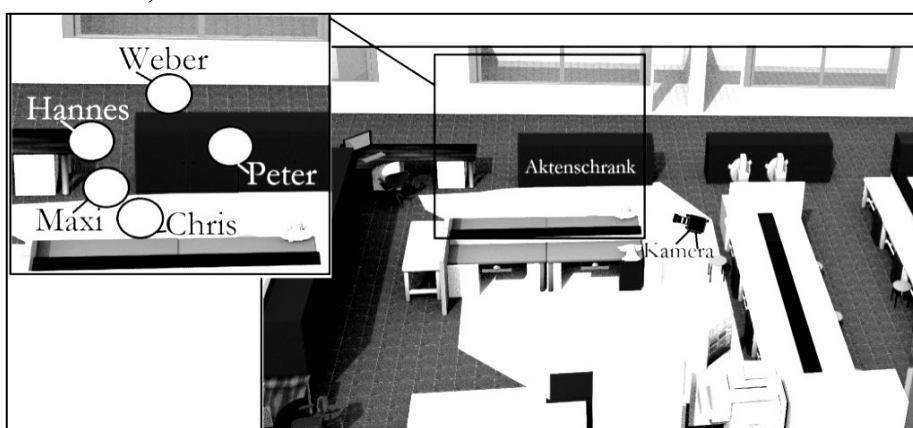
Für die Rekonstruktion von Chris' Präsenzfigur wollen wir uns nachfolgend zwei unterschiedlichen Ausbildungssituationen nähern, aus denen drei Ausschnitte entnommen sind. Der erste Ausschnitt stammt aus einer Besprechungssituation, die anderen beiden aus der Zwischenprüfung im 2. Ausbildungsjahr.

5.3.2 Herstellung individueller Unscheinbarkeit im Teamkontext

Die nachfolgende Analyse fokussiert einen Ausschnitt aus einer Teambesprechung, die zwischen dem Ausbildungsteam und ihrem Fachausbilder stattfindet. Die Auszubildenden befinden sich in der Endphase ihres zwischenprüfungsrelevanten Gruppenprojekts. Mit ihrem Ausbilder, Weber, besteht noch Klärungsbedarf, warum bestimmte Arbeitsleistungen nicht zeitgerecht erstellt wurden. Aufgrund von parallel laufenden Bewerbungsgesprächen mit potentiellen Ausbildungskandidaten hat Weber an diesem Tag kaum Zeit, sich mit der für mich relevanten Gruppe zu besprechen, sodass über den Tag verteilt immer wieder kurze Besprechungen stattfinden, die am übergeordneten Thema (Leistungen nicht erbracht) ansetzen. Diese „Besprechungsslots“ kommen immer wieder dann zustande, wenn Weber zwischen den Bewerbungsgesprächen für die Gruppe Zeit hat. Der nachfolgende Ausschnitt stammt aus einer Nachmittagsbesprechung, der bereits zwei Besprechungen vorausgehen.

5.3.2.1 Zum interaktionsarchitektonischen Aufbau

Die Besprechung vollzieht sich an der räumlichen Schnittstelle zum projektbezogenen Arbeitsbereich der Ausbildungsgruppe, der sich innerhalb einer Halle der Ausbildungswerkstatt befindet, die für die praxisnahe Ausbildung elektrotechnischer Berufe hergerichtet ist. Abbildung 18 zeigt in abstrahierter Weise diesen offen gestalteten Raum, der kaum über Trennwände bzw. Sicht- und Hörschutz verfügt:



(Abb. 18)

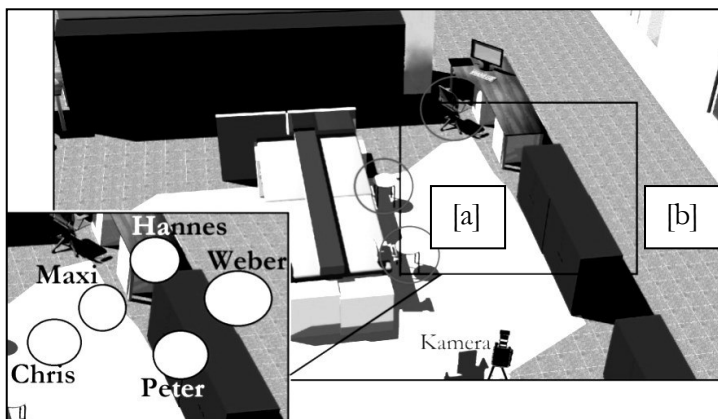
Der gesamte Raum ist überwiegend mit niedrigem Mobiliar eingerichtet. Dieses fungiert als Raumteiler, womit einzelne Arbeitsbereiche unterschiedlicher Gruppen so voneinander separiert werden, dass eine eingeschränkte Begehung und Bestehung

vorgegeben wird. Aufgrund des niedrigen Mobiliars können Anwesende den gesamten Raum stehend überblicken, ihn aber nicht in uneingeschränkter Weise begehen oder bestehen. Es sind relativ wenige Stühle vorhanden, sodass nicht alle Anwesenden gleichzeitig sitzen könnten. Dies begünstigt auch primär „Stehen“ und „Gehen“ im Raum.

In welche Bereiche sich der Raum teilt, wie diese Bereiche gegliedert sind und mit welchen Benutzbarkeitshinweisen diese Einteilung einhergeht, ist Bestandteil des sozialtopografischen Wissens der Beteiligten. Für die nachfolgende Analyse ist nun jener Aktenschränk relevant, der in Abbildung 18 markiert ist. Um diesen herum haben sich alle Beteiligten körperlich stehend verankert.²¹¹

5.3.2.2 Sozialtopografie und Raumnutzung

Der Aktenschränk, an dem die Auszubildenden und ihr Ausbilder in dieser Situation stehen, stellt ein grenzmarkierendes Mobiliar dar. Dieser Schränk trennt einen gruppen- und projektbezogenen Arbeitsbereich (hier: weiß markierter Bereich; [a]) von einem neutralen Ort, einem zentralen Durchgang [b], der längs durch die gesamte Halle führt. Wie auf den Abbildungen 18 und 19 markiert ist, steht Weber außerhalb des projektbezogenen Arbeitsbereiches (quasi auf dem Gang) und lehnt von der Rückseite über den Aktenschränk. Die Auszubildenden stehen dagegen an der anderen Seite des Schränks, dem Ausbilder zugewandt. Körperlich befinden sich die Auszubildenden damit innerhalb ihres Arbeitsbereichs:



(Abb. 19)

In unmittelbarer Nähe der Beteiligten stehen drei Sitzgelegenheiten zur Verfügung: zwei Stühle, die sich hinter Chris und Maxi an der Werkbank befinden, sowie ein PC-Stuhl, der am Schreibtisch hinter Hannes steht. Da niemand sitzt, lässt sich Folgendes vermuten: Es sind weniger Stühle als Beteiligte vorhanden. Sitzen wird abgewählt. Die Beteiligten kehren den Sitzmöglichkeiten ihre Rücken zu und stehen so

²¹¹ In Kap. 5 findet sich eine Gesamtübersicht zum interaktionsrelevanten architektonischen Aufbau der Ausbildungswerkstatt.

körperlich einander zugewandt an einem Aktenschrank, was wiederum stärkeres körperliches Bewegen begünstigt.

Während des Besprechungsvollzugs zeigt sich zunächst folgende körperliche Anordnung der Beteiligten: Zunächst haben die Gruppenmitglieder und ihre Ausbilder ihre Körpervorderseiten einander stehend zugedreht. Indem sie dem restlichen Raum und allen restlichen Anwesenden im Raum den Rücken gekehrt haben, verdeutlicht ihre körperliche Formation ihr wechselseitiges, aufeinander bezogenes *involvement* (vgl. Goffman 1963). Ihre körperliche Positionierung verdeutlicht dabei die Abwahl des restlichen Geschehens im Raum. Diesem haben sie den „Rücken gekehrt“ und es ist nicht Teil ihres *situated involvements*²¹².

Chris' körperliche Positionierung ist hier interessant: Wie bereits anhand der Abbildungen 18 und 19 zu erkennen ist, steht Chris gewissermaßen im Rücken von Maxi [159 a]:



(00:06:39:11)

Wie das Standbild [159 a)] zeigt, steht Chris am weitesten von Weber, dem Aktenschrank und damit vom Mittelpunkt des *transactional space* (Kendon 1990) bzw. des von der Gruppe konstituierten „Interaktionsraums“ (Mondada 2007a, 2012) entfernt. Aufgrund dessen bilden die Beteiligten gemeinsam keinen Kreis um den Aktenschrank herum bzw. zwischen ihnen zeichnet sich kein kreisförmiges *o-space* (vgl. Kendon 1990:235) ab.²¹³ Obwohl sich in dieser Situation neben Chris auch Peter primär durch eine verbal abstinente Beteiligungsweise auszeichnet, steht dieser aber im Vergleich zu Chris näher an den anderen Beteiligten. Aufgrund seines entfernten

²¹² Die Bezeichnung *situated involvements* stammt von Goffman (1963:37) und bezieht sich auf Folgendes: „I propose to use the term ‘involvement within the situation’ to refer to the way the individual handles his situated activities“. Es geht somit darum, in welcher Weise die Beteiligten ihre Handlungen situativ situieren.

²¹³ Nach Kendon (1990) lässt sich unter *o-space* jener Raum/Bereich (*space*) verstehen, den Interagierende zwischen sich für ihr wechselseitiges Handeln (*transactional space* oder *transactional segment*) durch körperliche Zuwendung (*orientation of their lower bodies*) einrichten: „This joint transactional space, which is the space between the interactants over which they agree to maintain joint jurisdiction and control, will be called o-space. Whenever such an o-space is created we have an F-formation.“ (ebd.:211).

Stehplatzes entsteht der Eindruck, Chris sei kein gleichwertiger Beteiligter innerhalb dieser *f-formation* (vgl. Abb. 20; eingebettet in [159 b]):



Abb. 20 (00:06:39:11)

Insbesondere Chris kann aufgrund seines Stehplatzes kaum Blickkontakt mit den anderen Beteiligten aufnehmen (er steht beispielsweise *face-to-back* zu Maxi). Zudem zeichnet sich zwischen ihm und Peter ein größerer Freiraum ab. Würde Chris einen Schritt nach vorne (auf den Schrank zu) und einen Schritt zur rechten Seite (zu Peter hin) gehen, würde er die Lücke und damit den Kreis körperlich schließen. Allein durch Chris' körperliche Umpositionierung, die er hier selbstinitiativ vollziehen könnte, könnte eine *vis-à-vis-formation* (Kendon 1990) zwischen allen Beteiligten hergestellt werden. Diese Einsicht zeigt sich als relevant, weil Chris sich aufgrund seines selbstgewählten Stehplatzes von allen zu distanzieren scheint. Es entsteht damit der Eindruck, er nehme nur am Rande an der Besprechung teil. Dass Chris dennoch zum „Interaktionsensemble“ (vgl. Schmitt 2012a) gehört, erschließt sich aus seiner stehenden Verankerung innerhalb des projektbezogenen Territoriums, seiner körperlichen Ausrichtung zum Mittelpunkt des gemeinsamen Interaktionsraums und seiner Akzeptanz durch die anderen. Sein Blick folgt den verbal aktiven Beteiligten. Wie die anderen hat auch er die drei Sitzmöglichkeiten abgewählt und steht. Würde er sich setzen, sich von den anderen wegdrehen und den Blick abwenden, würde seine Körperpositur in einer weitaus diskrepanteren Weise zu den anderen auffallen.

5.3.2.3 Spontan initiierte Teambesprechung als Kontext

Gehen wir nun näher auf die thematisch-pragmatischen Relevanzen ein, die während dieser Besprechung in der Gruppe bearbeitet werden. Die Besprechung vollzieht sich einige Zeit vor der angesetzten Zwischenprüfung der Auszubildenden. Diese ist Teil einer Serie mehrerer immer wieder spontan emergierender Besprechungen zum gleichen Thema zwischen der Ausbildungsgruppe und ihrem Ausbilder. Zwischen Weber und der Gruppe hat sich lokal ein Konflikt zugespitzt, weil die Gruppe ihre zwischenprüfungsrelevante Projektdokumentation postalisch nicht rechtzeitig an die Prüfer verschickt hat. Weber setzt dies explizit mit relevant:

Weber ihr wusstet dass die dokumentATION (-) am fünften oktober dort sein muss.

Daraufhin wird länger diskutiert. Im nachfolgenden Videoausschnitt geht es thematisch-pragmatisch darum, dass die Gruppe mit der Erstellung eines Funktionsplans²¹⁴ Schwierigkeiten hatte und dadurch mit der Fertigstellung ihrer schriftlichen Projektdokumentation in Verzug geraten ist. Maxi vertritt mehrheitlich verbal die Gruppenperspektive. Sie argumentiert, dass die Anfertigung des Funktionsplans für die Ablaufsteuerung der erstellten Anlage (Grafcet) ab Projektbeginn nicht bekannt war. Darauf nimmt der Ausbilder eine Gegenposition ein:

- Weber** die funktion war DOCH von vornherein klar gestellt;
oder MAXi?
(0.92)
- Weber** als hätt man den GRAF-
muss man den grafCET jetzt am letzten tag machn?
(1.65)
- Weber** EHRlich?
sei EHRlich.
(0.63)
- Maxi** äch mh mir war_s net ma bewUSST dass er rein muss.
von DAher?
- Weber** ja aber i_SACH ma,
man muss_s nich am LETZtn tag machn.
(.) die funktTION,
(-) war ja schon IMmer-
(-) RELativ am anfang festgestanden,
(.) was soll das DING später machn.
(-)
- Weber** hätt man RELativ von anfang an schon_n grafcet machn
können,
und hätt den DANN (.) am ende ändern müssen.

Der Ausbilder (Weber) adressiert explizit Maxi und argumentiert, dass die Grundfunktionen der erstellten technischen Anlage, d.h. des von der Gruppe konzipierten Förderbandes („das DING“), zu Projektbeginn („RELativ am anfang“), d.h. bereits vor sechs Monaten, „klar gestellt“ waren.

An der Argumentation bzw. an der verbalen Bearbeitung beteiligt sich Chris nicht. Er verfolgt vielmehr blicklich, wie die Gruppenrelevanzen primär durch Maxi verbal gegenüber Weber vertreten werden. Zwischenzeitlich beteiligt sich auch Hannes verbal, doch Peter und Chris bleiben fast ausschließlich verbal abstinent anwesend. Trotz ihrer verbalen Abstinenz sind sie in dieser Situation nicht minder relevant als die beiden verbal Aktiven: Durch ihre Anwesenheit tragen sie situativ dazu bei, dass das Team als Einheit vollständig anwesend ist und so körperlich als „geschlossene Einheit“ auftritt. Durch diese Gruppenstruktur kann Chris die Situation nicht einfach verlassen, auch wenn er als verbal abstinenter Beteiligter anwesend ist.

²¹⁴ Dies ist im Transkript als ‚Grafcet‘ benannt.

5.3.2.4 Fallanalyse 8: „was wollt_ich jetzt SAGN?“

5.3.2.4.1 Rekonstruktion

Als der Videoausschnitt ansetzt, steht Chris seit Beginn der Besprechung unverändert in der gleichen Körperpositur: Während sich die verbale Aushandlung primär zwischen Maxi, Hannes und Weber vollzieht, schwankt bzw. wippt Chris auf seinen Füßen langsam vor und zurück, ohne dabei die Füße vom Boden zu lösen.

Chris' Oberkörper ist in die gleiche Richtung wie seine Beine ausgerichtet (zum Aktschrank hin). Sein Kopf ist leicht zu seiner linken Seite geneigt. Der Mund ist geschlossen, sein Rücken leicht gebeugt (vgl. Abb. 21; aus Standbild [160]). Chris' Körperpositur zeigt sich als schlaffe Haltung, die durch das Zusammenfallen der Schultern herrührt. Lediglich seine Kopfhaltung ist dynamisch: Seine Kopfdrehung zeigt sich mit der thematisch-pragmatischen Besprechungsentwicklung und dem Turnwechsel der verbal aktiven Beteiligten koordiniert.

Chris' Positur erinnert an die Körperhaltung von Museumsbesuchern, die fokussiert vor einem Kunstobjekt verweilen und sich auf ein visuelles Rezipieren konzentrieren.²¹⁵ Denkbar wäre auch das Warten eines Kunden, der sich *face-to-back* an einer überfüllten Supermarktkasse angestellt hat. In vergleichbarer Weise würde auch dies auf fokussiertem, rezipierendem Beobachten beruhen und eher weniger eine verbal aktive Aushandlung zwischen Beteiligten vermuten lassen.



Abb. 21; aus [160]

Chris' Körperpositur deutet auf eine in sich gekehrte Haltung: Die Arme verschränkt in einer *body cross*-Haltung (Kendon 1990), sodass er sich mit den Händen selbst berührt und nicht ohne Weiteres Gegenstände manipulieren oder mit seinen Händen gestikulieren könnte. Beispielsweise beschreibt Kendon (ebd.:185f.) eine interessante Beobachtung, die hier zu Chris' Körperpositur passen könnte:

Kendon beobachtete, dass *body cross* bei Beteiligten als Positur vorkäme, wenn ihre Gegenüber mit einem *sharp aversion of gaze* (ebd.:185), d.h. einer Ablehnung von Blickaufnahme, reagieren. Dies trifft hier in gewisser Weise zu, denn es scheint ein Zusammenhang zwischen der Wahl von Chris' Stehplatz und einer *aversion of gaze* der anderen Beteiligten zu bestehen: Chris steht gegenüber Teammitgliedern *face-to-back*, dies bedingt,

dass diese nicht ohne Weiteres, d.h. ohne vorherige körperliche Umpositionierung, Blickkontakt mit Chris aufnehmen können.

²¹⁵ Siehe hierzu beispielsweise die beschriebenen Beteiligten in den Untersuchungen von vom Lehn (2012 und 2013) sowie vom Lehn et al. (2008). Diese Untersuchungen stützen sich auf Videoaufzeichnungen aus Museen und Kunstaustellungen.

Kendon beschreibt weiter, dass die Einnahme von *body cross* von solchen Beteiligten eingenommen würde, „who covers the most distance in his approach“ (ebd.:185). Dies ließe sich hier ebenfalls auf Chris beziehen: Als die Besprechung körperlich hergestellt wird, ist Chris der letzte, der auf die anderen, bereits anwesenden Beteiligten zukommt und sich mit Distanz ihnen gegenüber stehend verankert. Indem Chris sofort eine *body cross*-Haltung einnimmt, lässt sich aus dieser Positur folgende Schlussfolgerung nach Kendon (ebd.:186) vermuten:

[Body cross] seems to occur, in a word, in the more vulnerable of the two participants. It is tempting to describe it as a protective movement, and indeed a body cross may be observed as part of a pattern of rapid withdrawal, when an individual is confronted with a sudden and apparently dangerous situation [...] Thus the body cross could be a signal of subordination to ‘q’ and, like withdrawal of gaze, reduce the degree to which ‘p’ may appear threatening.

Überträgt man dies auf die im Videodokument sichtbare Körperpositur von Chris, lässt sich schließen: Chris’ Körperhaltung deutet auf eine mögliche realisierte Selbstpositionierung als relevanzrückgestufter Beteiligter. Auch die anderen scheinen ihm diese Positionierung zu spiegeln: Er steht im Rücken von Maxi, niemand koordiniert sich mit ihm und niemand positioniert sich selbst körperlich um, um mit Chris eine kreisförmige *f-formation* herzustellen.

Führt man die Einsichten bzgl. Chris’ verschränkter Körperhaltung und seiner distanzierten, stehenden Verankerung im Raum zusammen, festigt sich ein erster Eindruck: Er ist am weitesten vom Mittelpunkt des gemeinsam konstituierten Interaktionsraums entfernt und steht *face-to-back* gegenüber Mitgliedern seiner Gruppe. Seine Körperhaltung deutet auf eine Art „Rückzug“ und ließe sich in Bezug auf Maxi und Hannes, die hier die Gruppenrelevanzen verbal vertreten und denen Chris blicklich folgt, als eine Art von Subordination ihnen gegenüber sehen.

Schauen wir nun, in welchem Kontext Chris die eben beschriebene Körperpositur einnimmt. Thematisch-pragmatisch spitzt sich der Konflikt weiter zu. Zu einer ersten Veränderung kommt es, als Weber einen neuen thematischen Aspekt initiiert:

001 **Weber** habt habt ihr den URdruck?
 002 diesn BOgen,
 003 was in_ner DOKu drin sein muss?
 004 **Hannes** JA,
 005 (-)
 006 **Maxi** ja aber den kann man eigentlich WEGwerfen;
 007 (.) der is ja ma SOWas von detailliert;
 008 (0.62)
 009 **Weber** habt ihr den von MIR?
 010 (0.67)
 011 **Maxi** JA.

Weber stellt eine Frage an die Gruppe (pluralisch formuliert: „*habt ihr*“), ob sie im Besitz der Anforderungsliste sind („*diesn BOgen*“), auf der alle Anforderungen für die schriftliche Projektdokumentation festgehalten waren („*was in_ner DOKu drin sein muss*“). Webers Blick ist ununterbrochen auf Maxi gerichtet. Seine Frage bejaht Maxi

und lehnt dann den angesprochenen „BOgen“ mit „den kann man eigentlich *WEG*werfen (.) *der is ja ma SOWas von detailliert*“ in auffälliger Weise ab. Währenddessen folgt Chris' Blick dem Wortwechsel [160]:



(00:06:44:12)

006 **Maxi** ja aber den kann man eigentlich WEGwerfen;

Ohne seine Körperpositur zu verändern, schwankt Chris weiterhin auf seinen Füßen leicht vor und zurück. Dann setzt Weber zu einer Verteidigung seiner detaillierten Auflistungen an:

013 **Weber** SO.
 014 (.) ja Eben;
 015 natÜRlich ist_s detailliert.
 016 ja geNAU des stand-
 017 garfcet st[eht]
 018 **Maxi** [NEIN.]
 019 der von IHNen is detailliert;
 020 [der von] der SCHule net.
 021 **Weber** [MEIN_sch ja;]
 022 (0.61)
 023 **Weber** JA,
 024 (.) aber des
 025 wie_GSACHT,
 026 aus aus vergang:n erFAHrungen ham wir das ma rein gemacht;
 027 da steht grafCET mit drin,
 028 weiß ich ganz SICHer;

Der Ausbilder schließt eine Differenz zwischen schulischem und betrieblichem Anforderungsbogen aus, indem er sich auf die gemeinsame („*ham wir*“) Aufgabenstellung bezieht („*ham wir das da rein gemacht*“). An dieser Stelle hat sich der Konflikt bereits sehr in dyadischer Form zwischen Maxi und Weber verfestigt. Keiner der beiden lässt sich auf die konträre Position des jeweils anderen ein. Verbal erscheint die Situation wie festgefahren. Dann wählt Maxi eine nicht-verbale Konfliktlösung:

029 **Hannes** [des (unverständlich)]
 030 **Maxi** [isch gucke NACH.]
 031 (.)
 032 **Weber** HUNdert prozent;
 033 KANN ich dir sagen;
 034 WETT_isch mit dir;

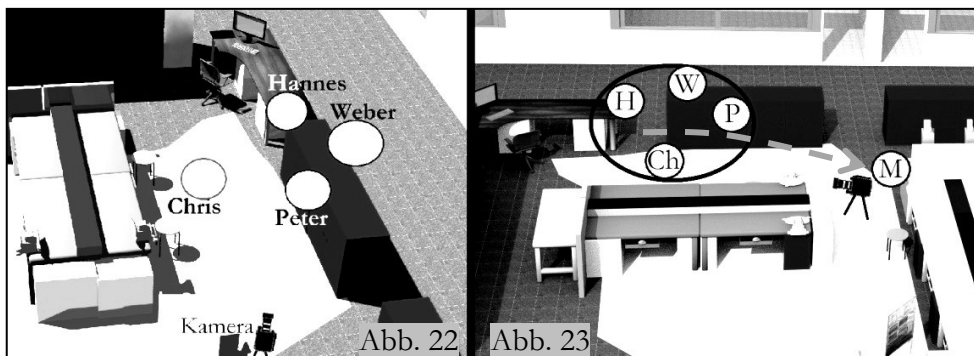
Nachdem Weber mit Wissen argumentiert hat (vgl. „*da steht grafCET mit drin, weiß ich ganz SICHER*“, Z. 027f.), kündigt Maxi selbstgewählt eine Überprüfung der Unterlagen an („*isch gucke NACH*“, Z.030). Dann verlässt sie sofort den Aktenschrank. Ohne zu Chris zu schauen, an dem Maxi sehr dicht vorbeigeht, schreitet sie schnell, mit großen Schritten und zu Boden gesenktem Blick davon [161]:



(00:07:02:10)

032 **Weber** HUNdert prozent;

Während sich Maxi wegbewegt, beharrt Weber (ihr hinterhersehend) auf sein vorausgehendes Argument („*da steht grafCET mit drin*“, Z.027). Durch Maxis Weggehen ist es zu einer grundlegenden körperlich-räumlichen Veränderung der Gruppenformation gekommen (vgl. Abbildungen 22 und 23):



Es bleiben vier Beteiligte (Hannes, Weber, Peter und Chris) zurück. Chris rückt auf die durch Maxi freigewordene Stelle nicht nach, sondern bleibt weiterhin mit beiden Beinen auf seiner räumlich distanzierten Position steht. Die zuvor festgestellte Distanz zwischen ihm und den anderen Beteiligten wird nun durch Maxis Weggehen verstärkt. Es zeichnet sich jetzt nicht nur eine Lücke zwischen Chris und Peter ab, sondern auch eine zwischen Chris und Hannes.

Nachdem sich Maxi entfernt hat, wechselt Webers Blick wieder in die Richtung, wo zuvor Maxi gestanden hat. Da Chris dort nun alleine steht, scheint Weber in seine Richtung zu schauen. An dieser Stelle beginnt sich nun auch eine erste, minimale Veränderung in Chris' Körperpositur abzuzeichnen:

Während Weber seinen Blick in Chris' Richtung hebt, beginnt Chris, seinen Kopf leicht nach rechts zu drehen, als ob er Maxi hinterher schaue. Seine Augen werden am rechten Rand seiner Schutzbrille sichtbar (vgl. Abb. 24). Hier zeigt sich Folgendes: Da Weber nun in Chris' Richtung schaut, scheint Chris in Reaktion drauf blicklich auszuweichen. Er meidet damit, trotz unmittelbarer *face-to-face*-Stellung, einen potentiellen Blickkontakt mit Weber.

Dann dreht Chris seinen Oberkörper weiter zur rechten Seite. Er positioniert sich körperlich neu, womit er die potentielle Aufnahme von Blickkontakt zwischen sich und Weber verhindert (vgl. Abb. 24 bzw. [162]):



Abb. 24; aus [162]

Chris' Oberkörper ist nun zu Maxi gedreht und mit herabgesenktem Blick sieht er ihr nach, wie sie davongeht. Sein Kopf ist leicht zu seiner linken Schulter geneigt. An seiner Armsstellung hat sich nichts geändert. Chris' Positur wirkt distanziert oder reserviert. Dieser Eindruck wird nicht nur durch Chris' distanzierte körperlich-räumliche Positionierung und seine *body cross*-Haltung begünstigt, sondern auch sein systematisches Blickverhalten deutet darauf. Man könnte sagen: Hier zeigt sich eine implizite Form von körperlich realisierter „antizipatorischer Initiative“ (vgl. Schmitt 2010): Chris' Blickverhalten deutet auf eine selbstgewählte *aversion of gaze* gegenüber dem Ausbilder. Unter der Wahrnehmung von Webers Blick verändert Chris seine Blickrichtung. In Antizipation der Blickveränderung seines Gegenübers und der potentiell damit einhergehenden Möglichkeit, wechselseitig Blickkontakt aufzunehmen, entzieht Chris durch Veränderung

seiner Kopfhaltung und Blickrichtung die körperlich-blickliche Basis, Blickkontakt und damit Verbindlichkeiten mit Weber einzugehen. In diesem Fall lässt sich eine Beobachtung Goffmans auf Chris' Verhalten beziehen: „mutual glances ordinarily must be withheld if an encounter is to be avoided, for eye contact opens one up for face engagement.“ (Goffman 1963:95)²¹⁶

In Chris' neuer Kopfhaltung und seinem Blickverhalten lässt sich eine körperlich-blicklich realisierte Reduktion von *availability* gegenüber seinen Mitinteraktanten (insbesondere Weber) sehen: Chris verhindert zwar durch Blickabwendung einen möglichen Blickkontakt mit Weber, aber er wendet sich nicht von einem fokussierten

²¹⁶ Chris entzieht zwar durch Blickabwendung einen möglichen Blickkontakt mit Weber, aber er steigt nicht aus der Fokussierung auf die thematisch-pragmatischen Relevanzen der Gruppe aus. Sein Blickverhalten deutet auf eine Strategie, die Goffman (1963:93f.) folgendermaßen beschreibt: „it is understandable, too, that an individual who wants to control others' access to him and the information he receives may avoid looking toward the person who is seeking him out. [...] one strategy is to avoid meeting the other's eyes and thus avoid cooperative claims“.

Beobachten des primären interaktiven Geschehens ab. Er wendet sich nicht Individualrelevanzen zu (wie beispielsweise Peter, der hier wesentlich auf seine Hände ausgerichtet ist und seine Fingernägel über mehrere Minuten hinweg säubert). Chris' Blickkoordination deutet vielmehr auf eine fokussierte Ausrichtung auf die thematisch-pragmatischen Relevanzen der Gruppe, welche Maxi durch ihr Weggehen im übertragenen Sinn „räumlich“ mitnimmt, um in den Unterlagen nach Beweisen zu suchen. Anders als beispielsweise Peter folgt Chris somit dem gruppenrelevanten Geschehen auf eine Art als stiller Beobachter.

Chris' Blick sowie seine Körper- und Kopfhaltung sind zudem in relevanter Weise auf Weber ausgerichtet: Infolge der wechselseitigen „Wahrnehmungswahrnehmung“ (Hausendorf 2003) kann Weber sehen, dass Chris nicht zu ihm, sondern zu Maxi schaut [162]. Weber folgt Chris' Blick und schaut dann ebenfalls in Richtung der weggehenden Maxi [163]. Chris' Blickkoordination scheint hier somit wie ein visuell vermitteltes *passing* auf Weber zu wirken:



Für die Weiterbearbeitung des Konflikts erscheint nun Folgendes relevant: Da Chris zunächst von Weber angesehen wurde [162], was auch als visuelle Adressatenwahl gesehen werden kann, hätte sich Chris als Sprecher etablieren können. Doch er etabliert sich verbal nicht. Er lenkt durch sein körperlich-blickliches Verhalten eher von sich ab und zieht sich stärker in seine verbal abstinente Position zurück.

Durch dieses Verhalten ermöglicht es Chris nun den anderen Gruppenmitgliedern, sich anstatt seiner als Sprecher zu etablieren. Diese Gelegenheit ergreift sogleich Hannes und etabliert sich selbstgewählt mit einer selbstbezogenen Initiative:

```

035 Hannes ja i_ich (unverständlich)
036         wie geSAGT;
037         ich hab_s beim MAR:tin gesehen;
038         und ICH-
039         (.) die maxi hat_s ja geSAGT;
040         ich hab sie JETZT erst informiert.
041         (-)
042 Weber [aber ]
043 Hannes [gestern] hab ich_s gesehen dass es mit REIN soll,
044 Weber es steht DRIN.
045         wett ich WETT ich mit dir;
046         ich hab_s schon EINgetragen gehabt;
047         (1.3)

```

048 **Weber** in der verGANGenheit stand_s defintiv drin;
 049 =ja?

Indem Maxi die Gruppe verlassen hat, ist es zu einer eingebetteten „Wartesituation“ gekommen: Mit Maxis Weggehen ist der thematisch-pragmatische Fokus zum Teil räumlich abgewandert bzw. es ist zu einer räumlichen Verlagerung gekommen. Die restlichen Beteiligten (Weber und Hannes verbal; Peter und Chris verbal abstinert) bearbeiten nun eine Form von *doing waiting*: Hannes und Weber kehren zu bereits Gesagtem zurück und beginnen, dieses mit „*wie geSAGT*“ (Z.036) zu rethematisieren bzw. reformulieren. Chris' Blick ist währenddessen noch immer aus dem Interaktionskreis weggerichtet; er sieht ununterbrochen Maxi hinterher [164]:



(00:07:07:10)

039 **Hannes** (.) die maxi hat_s ja geSAGT;

Gleich als Hannes sich als Sprecher etabliert hat, beginnt sich Weber körperlich-blicklich mit ihm zu koordinieren. Beide richten sich aufeinander aus: Sie beginnen Gesagtes zu reformulieren und damit die *machinery of turn-taking* zu bedienen. Damit tragen sie nicht zu einer progressiven Weiterführung der Besprechung bei.

Während sich Weber und Hannes verstärkt in dyadischen Zügen aufeinander beziehen, beginnen nun Chris' Bewegungen sukzessiv zuzunehmen: Zunächst schaut er noch aus dem Interaktionskreis heraus [164], kurz darauf beginnt er, seine Beine auszuschütteln [165]. Dann verlagert er mehrfach sein Körpergewicht von einem Bein auf das andere, während sein Blick wieder zu Weber geht [166]:



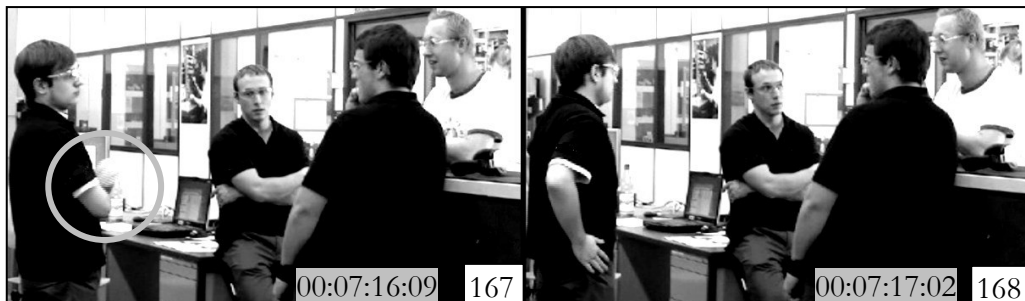
040 **Hannes** ich hab sie JETZT erst informiert. 042 **Weber** [aber]
 043 **Hannes** [gestern] hab ich_s gesehen

Chris kann sehen, dass Weber verbal auf Hannes ausgerichtet ist und sich währenddessen körperlich-blicklich an Maxi orientiert. Chris steht somit nicht mehr im primären Wahrnehmungsfokus des Ausbilders.

Da Maxi bisher nicht zur Gruppe zurückgekehrt ist, bearbeiten Hannes und Weber die Situation auf verbaler Ebene in einer Form von *doing waiting*. Sie reformulieren weiterhin in dyadischer Form bereits Gesagtes, ohne die Besprechungsagenda damit voranzutreiben:

050 **Weber** aber wie GSAGT;
 051 HANNes.
 052 s_geht doch gar net DARum;
 053 ihr HÄTtet (.) einfach-
 054 (1.54)
 055 **Weber** euch die zeit n_bissl (besser/anders) EINTeilen müssen;
 056 darum GEHT_S einfach bloß;
 057 JA?
 058 wie GSACHT,
 059 das iss_es äh
 060 WIRklich.
 061 (-) AUF_N letzten drücker;
 062 (.) heut ALLerlEtzter tag?

Zu dem Zeitpunkt, als Weber Hannes explizit adressiert (vgl. Z.051) und daraufhin erneut die Gruppe kritisiert, beginnt Chris seine Körperpostur zu lösen: Er öffnet die verschränkten Arme [167], führt die nun geöffneten, flachen Handflächen an seinen Körper und streift sie an seinem Hemd mehrfach ab [168]:



051 **Weber** HANNes.

052 **Weber** s_geht doch gar net DARum;

Wir sehen hier bei Chris den Wechsel aus einer statischen Selbstberührung (*body cross*) in eine sich durch Bewegung auszeichnende, die sich als eine Form von *grooming*²¹⁷ (Kendon 1990:186f.) verstehen lässt.²¹⁸

²¹⁷ *Grooming* bezeichnet nach Kendon (1990) Formen von Selbstberührungen: „We counted as a groom any instances where ‘p’ adjusts his clothing – straightening a sweater or a tie, for example; where he strokes or smooths his hair; scratches his head; pats himself or appears to brush something off himself; or rubs any part of his face“ (ebd.:186). Solche Selbstberührungen können nach Kendon (ebd.) bzw. auch nach Müller (1998) als eine Form von interaktiver Beteiligung gesehen werden, die „mit der Rolle des Zuhörenden verknüpft“ (ebd.:108) sind. Diese Selbstberührungen verweisen somit auf jemanden, der sehr wahrscheinlich nicht (so schnell) verbal aktiv werden wird.

Nach einer Weile führt Chris seine Hände dann an seine Hüfte, stützt sie dort ab und legt den Kopf in den Nacken. In dieser Pose verankert er sich kurz [169]:



(00:07:21:09)

055 Weber euch die zeit n_bissl (besser/anders) EINteilen müssen;

Während Weber die Gruppenkritik weiter in einer zerdehnten Weise äußert und durch diese *delay*-Struktur sein Anliegen nicht präzise und bündig auf den „Punkt“ bringt, lässt sich in Chris' körperlichem Verhalten eine implizite Ablehnung der „zeitraubenden“ Formulierungsweise des Ausbilders sehen. Dann löst Chris seine Verankerung wieder und beginnt, sich mit seiner rechten Hand für 15 Sekunden den Bauch zu kratzen. Währenddessen ist seine Blickrichtung ununterbrochen auf Weber gerichtet. Dabei schwankt Chris mehrfach vor und zurück, während er seinen Kopf von seiner rechten zu seiner linken Seite neigt (vgl. [170] und [171] bzw. die Zeit zwischen 00:07:22:12 und 00:07:37:18, d.h. zwischen Anfang- und Endpunkt):



056 Weber darum GEHT_S einfach bloß;

081 Weber bis zum ANschlag;

In dieser Zeit expandiert Weber seinen Beitrag weiter, wobei sich dann auch Peter selbstgewählt einbringt und Weber damit verbal überlappt:

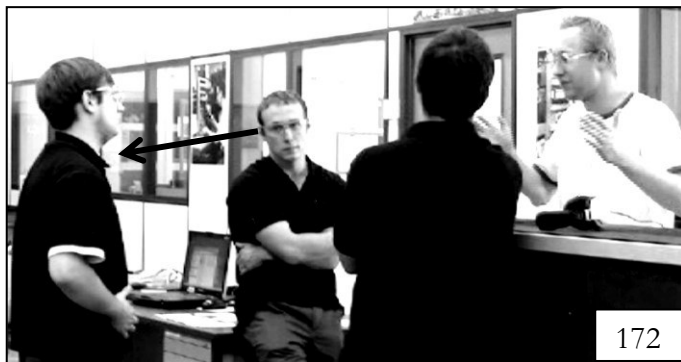
065 Weber Fotos [sag_sch ma,]
 066 Peter [FEIertag.]
 067 Weber kann man noch [REINmachen später;]
 068 Peter [war ZWISCHendrin;]
 069 [mh_hm,]
 070 Weber [geNAU.]
 071 ja Aber,

²¹⁸ Man könnte hier auch von einer Zunahme von *auto-involvements* sprechen, die nach Goffman (1963:64f.) auf „self-directed, self-absorbing physical acts“ verweisen.

072 [da simmer (.) is wirklich heute]
 073 **Peter** [das kommt AUCH noch dazu.]
 074 **Weber** heut is Eigentlich,
 075 (.) wenn mer_s so NEHmen?
 076 wer_s auf_n POSTweg machen wollte,
 077 absolut letzter TA[G.]
 078 **Peter** [JA,]
 079 (0.55)
 080 **Weber** und des war halt WIRklich?
 081 bis zum ANschlag;
 082 JA?

Da sich nach Maxi und Hannes nun auch Peter verbal eingebracht hat, ist es bis zu diesem Zeitpunkt noch ausschließlich Chris, der sich in der konfliktgeladenen Auseinandersetzung verbal zurückgehalten hat.

Während Weber noch expansiv seine Kritik an der Gruppe äußert, wechselt Hannes den Blick auf Chris, der sich zu diesem Zeitpunkt mit der flachen Hand den Bauch reibt [172]:



(00:07:36:16)

080 **Weber** und des war halt WIRklich?

Als Weber dann zu einem Abschluss kommt, d.h. als er von sich aus zu sprechen aufhört, wechselt sein Blick in Richtung Chris. Weder Hannes noch Peter etablieren sich als Sprecher. Da ergreift Chris zum ersten Mal das Wort:

083 **Chris** na EIgentlich hatten wi:r ja: noch-
 084 SOzusagn?
 085 n_tag LUFT?
 086 wenn man mal [zuRÜCKguckt,]
 087 **Maxi** [da STEHT?]
 088 (0.8)

Chris formuliert mit „na EIgentlich hatten wi:r ja: noch SOzusagn n_tag LUFT“ (Z.083ff.) einen auf Weber bezogenen Beitrag. Er setzt an dessen thematisch-pragmatischer Relevanz des Projektabschlusses an („hent ALLerlEtzter tag?“, Z.062). Chris' Beitrag kennzeichnet sich durch eine zögerhafte Formulierungsweise: Durch die Dehnungen (vgl. „wi:r“, „ja“) und Partikelhäufung (vgl. „na“, „eigentlich“, „ja“, „noch“, „sozusagen“, „mal“) wird der Inhalt seiner Aussage (einen Tag Luft gehabt) relativiert: Das Gesagte wird von Chris selbst in einer relevanzrückgestuften Weise formuliert.

Als Chris zu sprechen beginnt, schaut neben Weber auch noch Hannes zu ihm. Dann dreht auch Peter seinen Kopf in Richtung Chris [173]. Chris beginnt dann einseitig zu gestikulieren, indem er seine linke Hand mit der Handfläche nach unten hebt und sie zwei Mal nach links und rechts kippt, was sich im Sinne von „circa“ oder „in etwa“ verstehen ließe.²¹⁹ Seine rechte Hand verweilt währenddessen weiterhin an seinem Bauch ([173] und [174]):



Noch während Chris spricht, ruft Maxi aus der Ferne der Gruppe zu: Sie knüpft mit „*da STEHT?*“ (Z.087) an ihrer vorherigen thematisch-pragmatischen Relevanz an (*isch gucke NACH* im *URdruck*) und projiziert damit, dass sie die Lösung für das vorausgehende Problem gefunden hat. Auf Chris reagiert sie nicht.

Sofort, als von Maxis Stimme der erste Ton erklingt, d.h. noch bevor sie ihren Beitrag ausformuliert hat, wechselt Hannes den Blick in ihre Richtung [175]. Unmittelbar danach geht auch Webers Blick schlagartig zu Maxi [176]:



Von Maxi und ihrem Beitrag geht scheinbar eine hohe koordinative Relevanz für Hannes und Weber aus. Sie wenden sich ihr sofort zu und entziehen damit Chris abrupt ihre Aufmerksamkeit. Chris unterbricht dann seinen Beitrag. Er hat seine Zuhörer verloren.

Erst kurz nach Hannes und Weber schaut auch Chris zu Maxi: Er sieht nun, wohin Weber blickt und wechselt daraufhin in Antizipation der anderen auch seinen Blick dorthin [177]:

²¹⁹ Diese Geste zeigt sich mit einem gestikulatorisch hervorgebrachten „Tilde-Zeichen“ (~) vergleichbar, was beispielsweise auch bei Weber zu sehen war (vgl. Kap. 5.1.2.2.1, Seg. 3).



(00:07:42:21)

088 (0.8)

An dieser Stelle kommt es zu einer kurzen verbalen Pause (vgl. Z.088 und [177]). Dann setzt Chris wieder dazu an, sich als Sprecher zu etablieren:

089 **Chris** nach nach der ausbildung war [da noch so_n]
 090 **Maxi** [KEIN grafcet.]
 091 (.)
 092 **Weber** im ANhang?
 093 (2.02)

Chris beginnt zu sprechen, schaut noch in Richtung Maxi [178] und wechselt den Blick erst dann Richtung Weber [179]:

089 **Chris** nach nach der ausbildung war da noch so_n

In Chris' Formulierung drückt sich ein online-analytisches Koordinationsproblem aus: Verbal manifestiert sich eine Dopplung „nach nach“, während Chris sich blicklich mit Weber zu koordinieren versucht, was ihm aber nicht gelingt, da sich Weber noch immer körperlich-blicklich mit Maxi koordiniert (vgl. [178] und [179]). Chris kann sehen, dass der Ausbilder regungslos in Maxis Richtung starrt und somit körperlich-blicklich für ihn nicht *available* ist. Dies geschieht bei der Formulierungsdopplung, was nun auf ein Koordinationsproblem bei Chris schließen lässt.

Währenddessen setzt Maxi dann mit „KEIN grafcet“ zu einer zweiten Initiative aus der Ferne an, mit der sie ihren vorausgehenden Interaktionsfokus bzw. den unterbrochenen Gruppenfokus von vorhin aufgreift. Sie überlappt damit Chris' Redebeitrag akustisch und hält an der Bearbeitung eines gänzlich anderen Formulierungsstrangs fest, der mit Chris' eingebrachten Relevanzen nichts gemeinsam hat.

Kurz darauf, d.h. noch während Chris spricht, löst Hannes seine Verankerung am Tisch [180]. Er ist auf Maxi ausgerichtet und geht nun fokussiert auf sie zu [181]. Es zeigt sich, wie Hannes schnellen Schrittes sehr dicht an Chris vorbeiläuft, ohne ihn anzusehen oder sich mit ihm zu koordinieren, obwohl Chris soeben versucht, einen verbalen Beitrag zu etablieren:



089 **Chris** nach nach der ausbildung war [da noch so n]
 090 **Maxi** [KEIN grafcet.]

Dann bricht Chris seinen Turn ab. Er kann nun sehen, dass keiner der Beteiligten auf ihn ausgerichtet ist: Webers Körperdrehung und seine Blickrichtung deuten darauf hin, dass er auf Maxis nächste Reaktion wartet. Indem auch Hannes sich auf Maxi auszurichten beginnt, steht Chris somit zu diesem Zeitpunkt mit seinem Fokus alleine da. Er kann anhand des körperlich-blicklichen Verhaltens der anderen sehen, dass ihre Wahrnehmung Maxi und ihrer thematisch-pragmatischen Relevanz gehört.

Erst danach folgt Chris dieser Wahrnehmungswahrnehmung der andern und dreht seinen Kopf auch in Richtung Maxi (vgl. ab [182]). Indem Chris zu sprechen aufhört, kommt es zu einer Mikropause [182]. Dann etabliert sich Weber als Sprecher, indem er auf Maxis Initiative reagiert [183]. Chris' Blick ist weiterhin in Richtung Maxi gerichtet:



091 (.)

092 **Weber** im ANhang?

Dann kommt es wieder zu einer verbalen Pause (vgl. Z.093). Währenddessen schaut Chris zwischen Weber und Maxi hin und her (vgl. [184] und [185]):



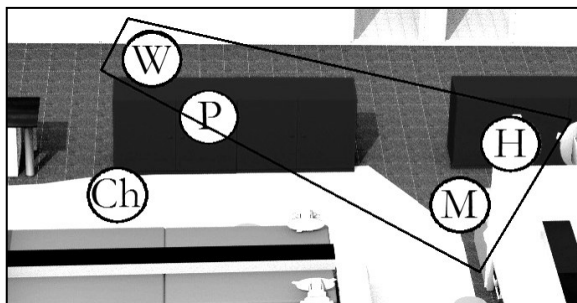
Alle warten auf Maxis Reaktion. Als Sprecher etabliert sich zunächst niemand. Nach einer kurzen Pause versucht Chris wieder selbstgewählt anzusetzen. Er knüpft an seiner zuvor abgebrochenen Relevanz an und beginnt mit der gleichen Formulierung:

094 **Chris** nach nach der [ausbildung]

095 **Maxi** [steht nur] (unverständlich)

Doch erneut geht Maxi (zum dritten Mal) akustisch in Überlappung mit Chris, bevor dieser zu Ende formuliert hat, und wieder bricht Chris seinen Turn ab. Chris hat es erneut nicht geschafft, Weber als Adressaten zu gewinnen. Es deutet sich einerseits an, dass Chris womöglich kein passendes *timing* findet, um die gewünschten Zuhörer für seine thematisch-pragmatischen Relevanzen zu gewinnen. Andererseits überlässt er aber auch immer den anderen das Feld, sich mit ihren Relevanzen durchzusetzen.

Durch das körperlich-räumliche Abwandern von Maxi und Hannes sowie Webers körperlich-blickliche Orientierung an ihnen ist es zu einer grundlegenden räumlichen Veränderung des Interaktionsraums gekommen. Das Zentrum des interaktiven Geschehens hat sich räumlich verschoben. Dadurch scheint Chris (körperlich-räumlich) nur peripher zum gemeinsamen Interaktionsraum zu gehören (vgl. Abb. 25):



(Abb. 25)

Währenddessen bearbeiten Weber und Maxi expansiv erneut dyadisch ihren vorherigen Fokus nun aus räumlicher Distanz:

096 **Maxi** [(unverständlich)]

097 **Weber** [ab]

098 **Chris** ts:

099 **Weber** und Ablauf?

100 (3.77)

101 **Maxi** SCHRITTkette;

102 (1.25)
 103 **Maxi** STEHT da.
 104 (3.97)
 105 **Maxi** in den ARbeits[blättern]
 106 **Weber** [JA:;]
 107 (1.23)
 108 **Weber** SCHRITTkette steht drin ne?
 109 (12.06)
 110 **Chris** was wollt_ich jetzt SAGN?
 111 (2.05)

Während sich Weber und Maxi über räumliche Distanz miteinander koordinieren, folgt Chris ihnen blicklich: Mehrfach schaut er zwischen Weber und Maxi hin und her. Sein Blick deutet auf ein Beobachten.

Währenddessen nehmen Chris' Selbstberührungen erneut zu: Zunächst fängt er an, seine Hände zu reiben. Sein Kopf ist leicht in den Nacken gelehnt [186].

Dann rundet er leicht seinen Rücken und auf seinem Mund zeigt sich ein halbseitiges Grinsen. Währenddessen hat seine rechte Hand die linke am Handgelenk gegriffen. Der Daumen der rechten Hand drückt in die Handfläche der linken [187]:



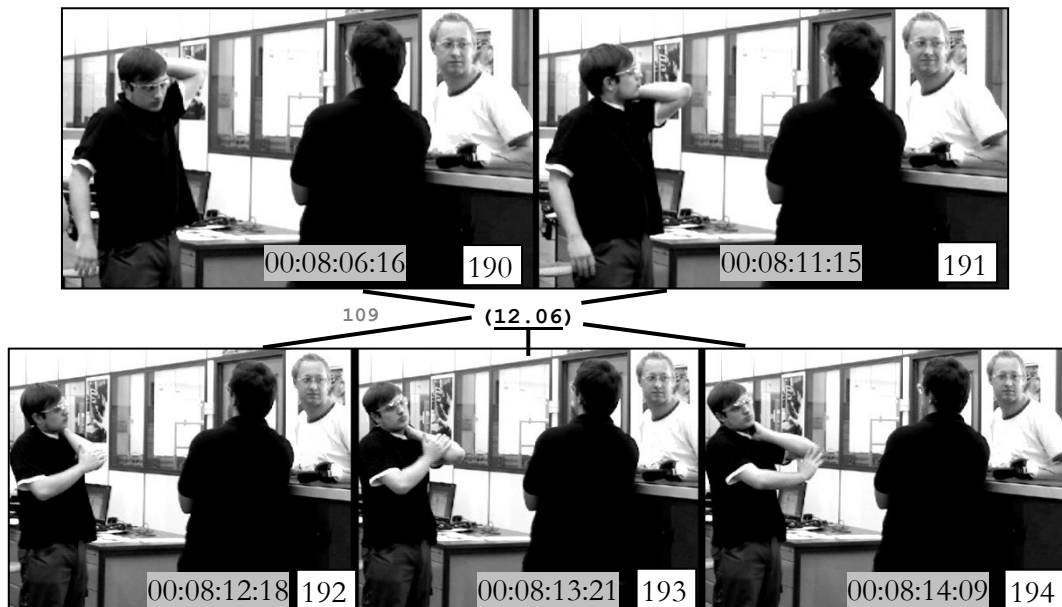
Dieses Verhalten deutet wahrscheinlich auf eine gestisch-mimisch realisierte Reaktion auf das „Übergangen werden“ durch die restlichen Beteiligten. Das Reiben seiner Hände deutet evtl. auf einen Ausdruck von Verlegenheit.

Chris' Mimik und Gestikulation verweisen auf Folgendes: In Antizipation des Verhaltens der anderen und ihrer wechselseitigen Fokussierung auf eigene thematisch-pragmatische Relevanzen produziert Chris etwas, das sich als impliziter Ausdruck von Verunsicherung verstehen ließe. Es deutet womöglich auch auf die Bearbeitung von Nervosität.

Dann geht Chris, wie zu Beginn des Ausschnitts, in eine *body cross*-Haltung zurück und erstarrt. Seine verschränkten Arme in Verbindung mit der leichten seitlichen Kopfnegung deuten wieder auf *doing waiting* (vgl. [188] und [189]):



Es kommt zu einer langen verbalen Pause, d.h. über zwölf Sekunden (vgl. „(12.06)“, Z.109). In dieser verbalen Pause erstarrt Weber in seiner körperlich-blicklichen Ausrichtung auf Maxi und Hannes. Währenddessen löst Chris seine Starre: Er senkt seinen Kopf in den Nahbereich, führt seine linke Hand zum Rücken und beginnt sich dort zu kratzen [190]:



Dann hebt Chris seinen Kopf und schaut auf seinen linken Ellenbogen [191]. Sogleich führt er seine rechte Hand dorthin [192] und beginnt, sich über den Unterarm zu streichen ([193] und [194]). Er zeigt damit kurzzeitig ein exploratives Verhalten, das sich selbstgerichtet zeigt und als *self-absorbing involvement* (Goffman 1963:67) gesehen werden kann. Anschließend zieht Chris sein Hemd gerade [195]:



Chris' Blick beginnt, zu Maxi und Hannes zu gehen [195]. Daraufhin nimmt er wieder eine *body cross*-Haltung ein, was erneut auf ein körperlich vermitteltes *doing waiting* hindeutet [196]. Noch immer hat sich niemand blicklich auf ihn neu ausgerichtet und auch sonst koordiniert sich niemand körperlich mit Chris.

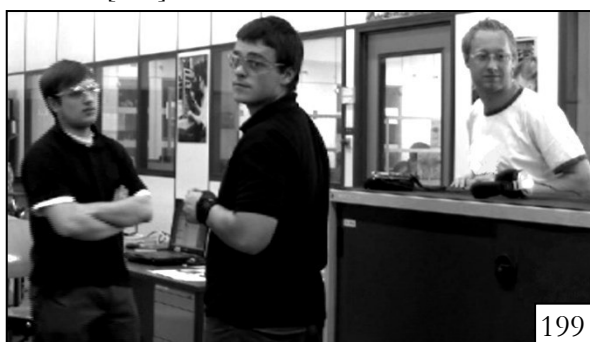
Während dieser zwölfsekündigen verbalen Pause (vgl. Z.109) beginnt Peter, sich über seine linke Körperseite vom Aktenschrank wegzudrehen, auf den er bis dahin gelehnt war [197]. Anstatt sich auf Chris auszurichten, dreht er sich weiter und schaut in Richtung der dokumentierende Kamera [198]. An dieser Stelle überbricht Chris das lange Schweigen:



109 (12.06)

110 Chris was wollt_ich jetzt SAGN?

Chris wird verbal aktiv und beginnt mit „*was wollt_ich jetzt SAGN?*“ (Z.110) an seiner vorausgehend abgebrochenen thematischen Relevanz anzuschließen. Würde er sich jetzt als Sprecher etablieren, würde er damit in dieser Wartezeit auch nicht in verbale Konkurrenz mit einem der Beteiligten geraten. Seine Selbstwahl zum Sprecher führt bei den restlichen Beteiligten aber nicht zu körperlichen Veränderungen, d.h. die als Reaktion auf Chris' Etablierungsversuch gesehen werden könnten. Vielmehr deutet sich bei den restlichen Beteiligten implizit an, dass sie Chris weiterhin als verbal absinenten Beteiligten behandeln. Niemand zeigt sich für Chris als potentieller Zuhörer *available* [199]:



111 (2.05)

(00:08:19:21)

Chris unterbricht sich dann wieder selbst und es kommt erneut zu einer verbalen Pause. Noch immer reagiert keiner auf ihn als Sprecher.

Dann dreht sich Peter nach kurzer Zeit wieder in Richtung Weber um [200]. Währenddessen kommt Maxi zum Aktenschrank zurück. Sie geht langsam und etabliert sich dabei als Sprecherin. Ununterbrochen folgen ihr Webers Blicke. Beide führen die Bearbeitung ihres Fokus reibungslos fort:

112 **Maxi** aber es is JA? (.)
 113 auch NUR ne_orientierung;
 114 ((lacht leise))
 115 **Weber** geNAU;
 116 (1.17)
 117 **Weber** ja aber KÖNNT_er nachvollzieh,
 118 Oder?
 119 **Maxi** muss ja nich ALLes drin sein.
 120 **Weber** JA,

Webers Blick folgt Maxis Bewegungen. Währenddessen zeigt sich, dass Chris' Blick systematisch dem dyadischen Turnwechsel zwischen Maxi und Weber folgt. Damit kann er auch wahrnehmen, dass noch immer niemand für ihn *available* ist, um sich mit ihm zu koordinieren (vgl. [200] bis [202]):



112 **Maxi** aber es is JA? (.) 113 auch NUR ne_orientierung;

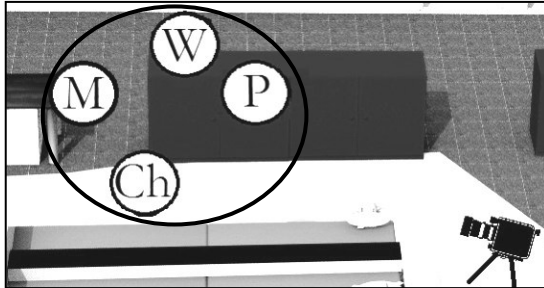
Maxi geht nicht zwischen dem Aktenschrank und Peter in Richtung ihres vorherigen Stehplatzes zurück, sondern wählt einen langen Weg, der hinter Peter und Chris vorbeiführt [203]. Sie geht langsam auf den Platz zu, an dem zuvor Hannes verankert war. Als sie an Chris vorbeigeht, tritt dieser einen Schritt zur Seite: In Antizipation von Maxis Laufweg richtet Chris ihr durch eine körperliche Umpositionierung Platz für ihr Vorbeigehen ein. Maxi und Chris schauen sich dabei nicht an (vgl. [203] und [204]):



Am Schreibtisch angekommen verankert sich Maxi dort stehend [205]. An dieser Stelle schaut Chris zu ihr und verharnt in dieser Ausrichtung. Er ist wieder einen Schritt zurück auf seinen Stehplatz zurückgegangen.

Hier deutet sich Chris' einseitige Orientierung an der interpersonellen, d.h. blicklichen und körperlichen Koordination mit Maxi an, was aber nicht erwidert wird, denn Maxi ist durchgehend auf Weber ausgerichtet [205].

Durch Maxis Wiederkehr ist es erneut zu einer körperlich-räumlichen Neuformierung des Interaktionsraums gekommen. Die vier beieinanderstehenden Beteiligten befinden sich nun in einer kreisförmigen *f-formation*, bei der alle potentiell Blickkontakt aufnehmen können. Noch immer steht Chris von allen am weitesten vom Akten-schrank entfernt (vgl. Abbildung 26):



(Abb. 26)

Dann setzt Weber zu einer Reformulierung an, was er während Maxis Abwesenheit an die Beteiligten gerichtet hatte:

121 **Weber** hab grad zu DEN beiden gsacht,
 122 das war jetzt ABsolut bis zum anschlag sim_mer jetzt halt.
 123 NE?
 124 ALso,
 125 der letzte [TAG?]
 126 **Peter** [JA-]
 127 **Chris** ah geNAU,
 128 **Weber** ALles:-
 129 wie GSACHT,
 130 ihr wisst halt jetzt für die ZUkunft?
 131 dass dokumentaTION dann,
 132 wenn ihr_s denn RICHTig machen wollt?
 133 schon forma[tiert]
 134 **Maxi** [ja] aber ich hab schon: LETZte woche gesagt?
 135 dass es ENG wird,
 136 un man hat mich die GANze zeit immer nur vertröstet;

Als Weber zur Zusammenfassung ansetzt, richtet er seinen Blick auf Chris. Während der Adressierung („zu DEN beiden“) hebt er kurz seine linke Hand hoch und zeigt mit vertikaler Handstellung als Zeigegeste ebenfalls auf Chris [206]:



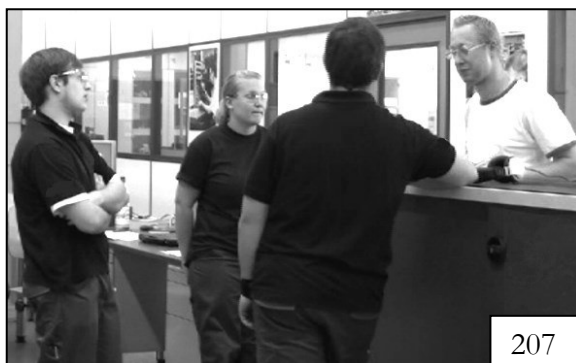
(00:08:29:10)

121 **Weber** hab grad zu DEN beiden gsacht,

Weber verwendet eine indirekte Adressierung von Chris und Peter zusammen. Dies zeigt sich im Besprechungskontext als interessant: Als Individuen rücken Peter und Chris damit im Vergleich zu den persönlich adressierten anderen (vgl. „oder MAxi?“, im Kontext vorab und „HANNeS“, Z. 051) hinter der Kategorisierung „zu DEN beiden“ zurück. Weber bezieht sich damit auf Peter und Chris in einer unpersönlichen Weise, indem er sie als unspezifische Gruppe zusammenfasst. Implizit geht mit dieser Form der Adressierung die jeweilige Eigenständigkeit von Peter und Chris als individuelle Beteiligte verloren. Sie kondensieren damit zu einem „Rest“.

Der Beitrag „hab grad zu DEN beiden gsacht,“ richtet sich verbal an Maxi. Dennoch geht von Webers verbalem und gestischen Verhalten eine erhöhte koordinative Relevanz für Chris aus. Seine Aufmerksamkeit spiegelt Chris ihm auch, indem er dessen Relevanzstrukturierung und der Interaktionsentwicklung weiterhin blicklich folgt.

Peter ratifiziert Webers Zusammenfassung kurz mit „JA“, während Chris mit „ah geNAU,“ (Z.127) auf etwas Anderes reagiert: Es scheint ihm wieder eingefallen zu sein, was er zuvor „SAGN“ (Z.110) wollte. Damit reagiert Chris nicht auf die gesamte Zusammenfassung Webers, sondern auf seine eigene, d.h. die von ihm selbst eingebrachte, thematische Relevanz „der letzte TAG?“, die hier als eine Art „Trigger“ fungieren könnte [207]:



(00:08:31:01)

127 Chris ah geNAU,

Chris expandiert seinen verbalen Beitrag dann aber nicht. Erneut ist niemand auf ihn ausgerichtet. Ohne Zuhörer gewonnen zu haben, kehrt er selbstgewählt wieder in die verbale Abstinenz zurück. Würde er auf einer Beteiligung als Sprecher beharren, hätte dies verbale Überlappung mit Weber zur Folge, der nun dabei ist, seine eigenen Relevanzen zu expandieren.

In der Zwischenzeit kehrt Hannes wieder zur Gruppe zurück. In seinen Händen hält er einen Gegenstand, auf den er sich blicklich fokussiert [208]. Es handelt sich um ein DIN A3-Blatt, auf das der Ablauf-Funktionsplan der von der Gruppe gebauten Anlage gedruckt ist, um den es in der Auseinandersetzung thematisch ging. Diesen mit beiden Händen festhaltend läuft Hannes über die Fläche, die als Freiraum zwischen Chris und Peter besteht, auf Weber zu [209]:



131 **Weber** dass dokumentaTION dann,

134 **Maxi** ja aber ich hab schon: LETZte

An seinen vorherigen Platz (am Schreibtisch) kehrt Hannes nicht zurück, da sich Maxi dort verankert hat.

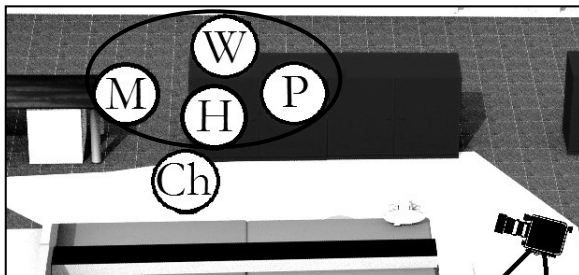
Der Gegenstand in Hannes' Händen (ein Funktionsplan aus der gemeinsamen Projektdokumentation des Teams) scheint ihn zu einer besonderen Handlung zu legitimieren: Während Maxi ihre Relevanzen verbal expandiert, läuft Hannes auf den Aktenschränk zu [210]. Er platziert den Funktionsplan mit beiden Händen vor Weber auf der Ablagefläche des Aktenschranks. Er stellt sich damit unmittelbar vor Chris, womit er ihm die Sicht versperrt:



136 **Maxi** un man hat mich die GANze zeit immer nur vertröstet;

Dann beugt Weber seinen Kopf nach hinten und senkt dabei den Blick sofort auf den von Hannes eingebrachten Funktionsplan. Am Aktenschränk verankert sich Hannes dann mit beiden Händen [211].

Indem sich Hannes direkt vor Chris stellt, versperrt er ihm nicht nur die Sicht auf die anderen Beteiligten, sondern auch auf den Funktionsplan (vgl. Abbildung 27):



(Abb. 27)

Hier zeigt sich: Es ist erneut zu einer Veränderung des räumlichen Arrangements gekommen: Indem sich Hannes körperlich an der Werkbank *vis-à-vis* zu Weber positioniert hat, steht er nicht nur *face-to-back* zu Chris, sondern er verändert die *formation*, die zwischen Maxi, Weber, Peter und Chris hergestellt war.

Chris, der sich körperlich nicht bewegt hat, wurde durch die körperlich-räumliche Neuordnung der anderen gewissermaßen ins *Offside* gebracht [212]:



(00:08:42:24)

Nicht nur Hannes, sondern alle bis auf Chris haben sich nun auf das signifikante Objekt ausgerichtet.

Vergleicht man den Anfang (Abb. 20 bzw. [159 b]) und das Ende (Abb. 28 bzw. [212 b]) des Ausschnitts, zeigt sich folgende Veränderung des Interaktionsraums:



Chris steht in ähnlicher Körperpostur wie zu Beginn des Ausschnitts. Er hat seinen Stehplatz im Raum kaum verändert. Dies hat Folgen, denn die verbal aktiven Beteiligten (Maxi und Hannes) haben durch ihre selbstinitiativen körperlichen Aktivitäten zur Veränderung im Interaktionsraum beigetragen. Durch die Veränderung ihrer körperlich-räumlicher Positionen, Hannes' Manipulation eines signifikanten Objektes und die verbale Weiterführung der vorausgehenden Auseinandersetzung befindet sich jetzt der primäre Wahrnehmungsfokus der meisten auf der Ablagefläche des Aktenschanks. Der Interaktionsraum hat sich verkleinert. Chris scheint den Anschluss verloren zu haben. So wie zuvor die Gruppe kollektiv der restlichen, offen gestalteten Ausbildungshalle den Rücken gekehrt hat, so kehren nun die Gruppenmitglieder implizit Chris den Rücken, indem sie sich auf den neuen Fokus ausrichten. Durch diese körperlich-räumliche Neuordnung hat Chris nun keinen direkten kör-

perlichen Zugang mehr zum Aktenschrank (d.h. zum Zentrum des Interaktionsraums) und es bieten sich ihm erschwerte Bedingungen, mit anderen Blickkontakt aufzunehmen. Das letzte Standbild verdeutlicht hierbei: Chris ist nun nicht mehr Teil der *facing-formation*.

5.3.2.4.2 Zusammenführung

Die Analyse hat gezeigt: Die Art und Weise, wie sich Chris am Interaktionsvollzug beteiligt, weist jene Aspekte auf, die sich nach Schmitt (2012a:76) zu den „Konstituenten eines verbal-abstinenten Beteiligungsprofils“ zählen lassen. Anders als dort kann es in Chris' Fall aber nicht an der Spezifik seiner institutionellen Funktionsrolle liegen, die ihm eine verbal abstinente Beteiligungsweise vorgeben würde. Vielmehr deutet sich hier eine selbstgewählte Präsenzform an, die in einem starken Kontrast zu allen anderen Gruppenmitgliedern auffällt. Zu den relevanten Merkmalen eines solchen Beteiligungsprofils zählen nach Schmitt (ebd.) folgende Aspekte, die sich in spezifischer Weise auch in Chris' Verhalten gezeigt haben:

die Kontinuität der Orientierung auf die verbale Dyade, die Nähe-Distanz-Regulierung zur Dyade, die Körperausrichtung und Körperorientierung der Beteiligten, den Raumbezug der Blickorganisation und die Eigenständigkeit der Verhaltensstrukturierung.

Während Schmitt in seiner Untersuchung auf zwei verschiedene Beteiligungsprofile von verbal abstinenten Interaktionsbeteiligten am Filmset eingeht (Regieassistentin und Schauspieler), die sich in ihrer interaktiven Beteiligung unterscheiden, zeigt sich bei Chris eine Mischung beider Profile. Gehen wir zunächst genauer auf die Aspekte ein, die sich bei Chris gezeigt haben, und hinterfragen sie dann hinsichtlich ihrer Implikationen für Chris' Selbstdarstellung als Interaktionsbeteiligter und Auszubildender.

5.3.2.4.2.1 Chris' Interaktionsverhalten

Als zentrale Merkmale haben sich gezeigt: a) Chris' körperlich-blickliche Orientierung am verbalen Interaktionsverlauf, b) seine Selbstbeschränkung als Sprecher bzw. Beschränkung auf eine metakommunikative Bearbeitung von teambezogenen Relevanzen sowie c) seine online-analytische Kompetenz und körperlich-blickliche Realisierung antizipatorischer Initiativen.

a) **Körperlich-blickliche Orientierung am verbalen Interaktionsvollzug**

Chris zeigt eine überwiegend kontinuierliche, dafür aber weder rein monofokale noch rein multifokale Orientierung am verbalen Interaktionsvollzug. Dies scheint wesentlich mit seinem Blickverhalten zusammenzuhängen, deutet sich aber auch in den körperlichen Orientierungen an, die von seinem Ober- und Unterkörper ausgehen:

Aus seiner Oberkörperhaltung erschließt sich Chris' kontinuierliche Ausrichtung auf den verbalen Interaktionsvollzug. Dies zeigte sich insbesondere in Chris' *body cross-*

Haltung in Koordination mit seiner Blickorganisation, die dem körperlich-räumlichen Agieren der verbal aktiven Beteiligten folgt. Seine Oberkörperbewegungen deuteten auf eine Aktivität, die als „verbal abstinentes, fokussiertes Beobachten“ oder als Darstellung von „fokussiertem, visuellem Rezipieren“ bezeichnet werden könnte.

Parallel dazu bleibt Chris' Unterkörper den gesamten Besprechungsverlauf auf Weber und den Aktenschrank ausgerichtet. Er steht zwar in deutlicher Entfernung zu den übrigen Beteiligten, befindet sich aber noch in Hörweite bzw. teilt einen akustischen Wahrnehmungsraum mit ihnen. Chris bewegt sich kaum von seinem räumlichen Standpunkt weg.

Er steht nicht eingerastet, sondern schwankt permanent vor und zurück. Mit diesen Bewegungen, die als selbstkoordinativ einzustufen sind und die nicht zur Bearbeitung des verbalen Interaktionsvollzugs beitragen, oszillierte Chris minimal um seinen eigenen Standpunkt herum. Chris produziert damit subtile *creature releases* (Goffman 1963), die von allen Beteiligten während des Besprechungsvollzugs als nicht störend behandelt werden.

Chris' primäre Beteiligung als verbal abstinenter Beteiligter ermöglicht es ihm, Doppelorientierungen zu bearbeiten. Neben der körperlich-räumlichen Ausrichtung auf die verbale Aushandlung kann Chris weiteren Orientierungen folgen, ohne sich damit anderen aufzudrängen. In dieser Hinsicht unterscheidet sich Chris in relevanter Weise von Peter. Erinnern wir uns kurz zurück: Bei Peter zeichnete sich überwiegend eine primäre Orientierung auf die Bearbeitung von Individualrelevanzen ab, während er erst sekundär der Bearbeitung von situativen Gruppenrelevanzen folgte. Chris bearbeitet dagegen primär situative Besprechungsrelevanzen der Gruppe, was sich besonders in seinem fokussierten Beobachten des verbalen Geschehens zeigt. Anders als Peter ordnet Chris die Bearbeitung eigener individualorientierte Relevanzen den thematisch-pragmatischen Relevanzen der verbal aktiven Beteiligten unter. Chris' Verhalten deutet damit im Gegensatz zu Peter auf Folgendes:

By inhibiting creature releases and keeping a check upon intense involvement, he ensures that he will be ready for any event that occurs within the situation, and that he is respectful of these possibilities. By keeping himself from going too far into a situated task, he is able to remain in readiness near the surface of the situation. Through all of these means, the individual shows that he is 'in play' in the situation, alive to the gathering it contains, oriented in it, and ready and open for whatever interaction it may bring (Goffman 1963:195).

Damit zeigt Chris – im Gegensatz zu Peter – für alle Beteiligten sichtbar an: Trotz Doppelorientierung folgt er kontinuierlich und primär der *intense involvement* der Fokusperson und der etablierten Sprecher.

b) **Verbale Selbstbeschränkung und metakommunikative Bearbeitung von teambezogenen Relevanzen**

Chris zeigt eine hohe Sensibilität für die gesprächsorganisatorischen Rhythmen der verbal aktiven Beteiligten und ihre körperlich-räumlichen Orientierungen. Sein mimisches und gestisches Verhalten deutet dabei auf eine metakommunikative Bearbei-

tung der thematisch-pragmatischen Relevanzen anderer Beteiligter. Kommt es zu Überlappungen (verbale oder auch potentielle Zusammenstöße, auch körperlicher Art), so weicht Chris durch Rückzug aus, womit er mögliche Kollisionen vorausschauend verhindert. Dies impliziert auf Dauer: Indem er durch Selbstrückzug anderen den Vortritt einräumt, begünstigt er auch, dass er von anderen übergangen wird.

Versuche, sich selbst als Sprecher zu etablieren, scheitern: Chris' verbale Beteiligung erscheint auf den ersten Blick unsystematisch in Bezug auf die anderen Beteiligten. Niemand reagiert auf ihn als Sprecher, weil er durch sein verbales Agieren nicht in auffälliger Weise (wie gerade Maxi und Hannes) zur Strukturierung, Veränderung oder progressiven Weiterführung des situativen Geschehens beiträgt. Seine verbalen Beiträge kennzeichnen sich durch Selbstabbrüche und *delay*-hafte Formulierungsweisen. Er etabliert sich zwar an Stellen, an denen er selbst mit niemanden in verbale Überlappung geht, aber er führt seine Beiträge nicht bis zum Ende aus: Geht jemand in Überlappung mit ihm, bricht er ab und kehrt selbstgewählt in die verbale Abstinenz zurück. Er stuft sich damit selbst in seiner Relevanz als potentieller Sprecher zurück bzw. stuft die Relevanz der verbal aktiven Gruppenvertreter hoch. Während Maxi und Hannes permanent durch das Ergreifen von verbalen Initiativen auffallen, sich dabei dynamisch im Raum bewegen und damit die Wahrnehmung des Ausbilders auf sich ziehen, fällt Chris kontrastiv durch seine Unauffälligkeit, seinen festen Standpunkt im Raum und seine subtilen Bewegungen auf. Dieses Verhalten deutet auf eine mögliche Herstellung von individueller Unscheinbarkeit im Gruppenkontext.

c) **Online-analytische Kompetenz und antizipatorische Initiativen**

Zum einen durch körperlich-räumlichen Selbstrückzug und zum anderen durch die Rückstufung seiner eigenen thematisch-pragmatischen Relevanzen richtet Chris den verbal aktiven Gruppenvertretern (Hannes und Maxi) eine privilegierte Wahrnehmbarkeit gegenüber dem Ausbilder ein. In Antizipation des Handelns anderer richtet er ihnen auf eigene Kosten „Freiräume“ ein. Dies zeigt sich beispielsweise in seinen ausweichenden Bewegungen, mit denen er durch kurzzeitiges Weggehen im Fokus des Ausbilders stehenden Gruppenmitgliedern (in Antizipation ihrer Laufwege) Flächen im Raum freimacht, über die diese dann ungehindert gehen können.

Mit diesen körperlich und blicklich realisierten antizipatorischen Initiativen zeigt sich, wie Chris den verbal Aktiven in vielerlei Hinsicht den Vortritt durch Selbstrückzug lässt und für deren Handeln potentielle Engpässe freiräumt, noch bevor sie ihnen zum Hindernis werden. Die Systematik seiner Blickorganisation in Bezug auf die sequenzielle Entwicklung des verbalen Interaktionsverlaufs zeigt eine Funktion: Chris' Blickverhalten lenkt die Wahrnehmung der Fokuspersion von sich weg und auf andere Gruppenmitglieder hin. Hier ließe sich Chris mit einem Spiegel vergleichen, der andere auf die Spiegelung lenkt und sich selbst als Wahrnehmungsobjekt zurück-

nimmt. Zusammengenommen rückt er sich damit selbst auf eigene Kosten in den Hintergrund.

5.3.2.4.2.2 Implikationen für Chris' Selbstdarstellung

Insgesamt verweisen alle bis hierin festgehaltenen Aspekte auf Chris' implizite Reduktion seiner *availability*. Chris schränkt die Produktion von individuellen Angeboten ein. Anders als Hannes, der wie Chris ebenfalls durch antizipatorische Initiativen auffiel, nutzt Chris seine Situationssensitivität nicht, um damit auf sich zu lenken, sondern um von sich abzulenken und im Hintergrund zu bleiben. Während Hannes' Handeln dazu beiträgt die Wahrnehmung des Ausbilders von anderen Teammitgliedern zu seinen Gunsten abzugleichen, trägt Chris dazu bei, die Wahrnehmung von sich wegzulenken, damit andere in den Fokus rücken können. Vielmehr lässt sich deuten: Chris scheint einer selbstgewählten Subordination zu folgen, mit der er sich jenen Gruppenmitgliedern unterordnet, die mit teambezogenen Relevanzen selbst in den Wahrnehmungsfokus des Ausbilders rücken (Maxi und Hannes).

Dieses Verhalten impliziert durchaus mehr Risiken als Chancen für Chris' Selbstdarstellung als Auszubildender. Stärker als zunächst angenommen deutet sich bei Chris als mögliche Präsenzmotivierung die Orientierung an der *Herstellung von individueller Unscheinbarkeit im Teamkontext* an. Diese Vermutung stützen die Einsichten, die sich uns aus Chris' individuellen Relevanzrückstufungen erschlossen haben.

Für seine Selbstdarstellung als Auszubildender kann sein interaktiver Beitrag als fatales Handeln gesehen werden, denn es trägt nicht dazu bei, sich als kompetenten Azubi gegenüber dem evaluierenden Ausbilder zu präsentieren. Vielmehr führt dies dazu, individuell kaum aufzufallen und damit hinter der Gruppenstruktur zu verschwinden. Eine solche Orientierung aufrechtzuerhalten erfordert innerhalb einer Vierergruppe ein hohes Maß an situativer Sensibilität für das Verhalten und die Wahrnehmung anderer. In Antizipation des Verhaltens anderer koordiniert Chris sein Verhalten einseitig und unauffällig mit. Diese einseitige koordinative Relevanz, die sich hier ausschließlich für Chris zeigt, spiegeln ihm alle anderen: Sie koordinieren sich in keiner Weise mit ihm, womit der Eindruck des „Übergangenwerdens“ entsteht. Nicht nur Chris selbst positioniert sich damit als relevanzrückgestufter Beteiligter, sondern er wird auch von allen anderen in dieser Weise fremdpositioniert. Während der Bearbeitung von Ausbildungsrelevanzen produziert Chris damit keine größeren Störungen, es führt aber eben auch dazu, dass er kaum wahrgenommen wird und seine interaktive Präsenz hinter der der anderen Gruppenmitglieder untergeht.

Gehen wir nun auf einen anderen Fall ein, bei dem der eigene Fachausbilder nicht anwesend ist und sich die Gruppe gegenüber externen, weniger bekannten Prüfern präsentieren soll. Die Analyse soll zeigen, ob es sich bei Chris' Herstellung von individueller Unscheinbarkeit um einen singulären oder doch um einen rekurrenten As-

pekt seiner interaktiven Präsenz handelt. Es soll danach gefragt werden, welche Aspekte sich genau in Chris' Interaktionsverhalten trotz veränderter Situationsbedingungen wiederholen.

5.3.3 Orientierung an Subalternität gegenüber Statusgleichen – Fallanalyse 9

Der nachfolgende Ausschnitt stammt aus einer Prüfungssituation, die sich nicht in der gewohnten Umgebung der Auszubildenden vollzieht, sondern in einer fremden Ausbildungswerkstatt stattfindet.²²⁰

Wenige Wochen nach dem zuvor rekonstruierten Besprechungsausschnitt legen die Gruppenmitglieder auf der Grundlage der Projektarbeit ihre Zwischenprüfung ab. Aus diesem Kontext stammt das nächste Beispiel. Bevor die mündlichen Einzelprüfungen stattfinden können (Fachgespräche), vollzieht sich unmittelbar davor der gemeinsame Prüfungsteil: eine Gruppenpräsentation. Das Team soll externen Prüfern die Funktionen ihrer technischen Anlage demonstrieren.

5.3.3.1 Part I: Der Anlagenaufbau

Unmittelbar vor Präsentationsbeginn sind die Gruppenmitglieder mit dem Aufbau ihrer technischen Anlage (Förderband) befasst. Während überwiegend Hannes und zum Teil auch Maxi den Aufbau (das Verdrahten und Verschlauchen) übernehmen, stehen Peter und Chris überwiegend dabei und schauen zu. Alle Beteiligten stehen. Zu Beginn des Aufbaus stehen zunächst noch Maxi und Hannes unmittelbar vor der Anlage, während sich Chris und Peter jeweils links bzw. rechts außen neben dem Förderband verankert haben (Abbildung 29):

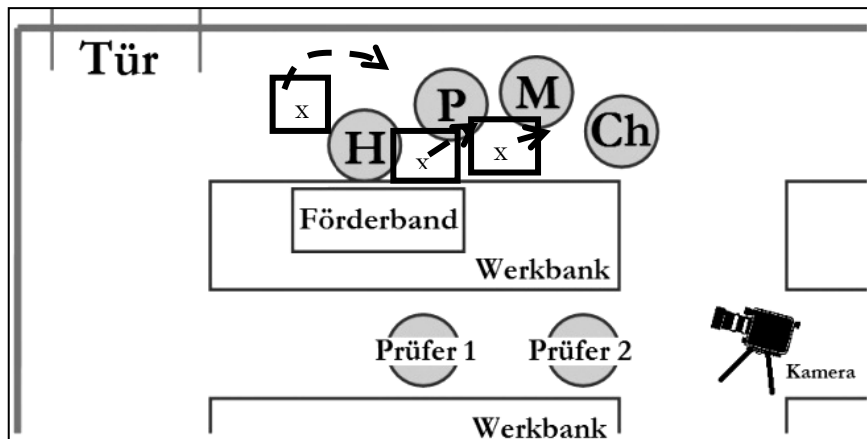


(Abb. 29)

²²⁰ Die Situation, aus der die nachfolgenden Ausschnitte stammen, ist bereits in Grundzügen bekannt (vgl. Kap. 2.1 und 5.2.3).

Zum Ende des Anlagenaufbaus hin kommt es dann zu einer körperlichen Veränderung in der Gruppe: Peter wechselt die Position, indem er von seinem Platz weggeht und sich zwischen Hannes und Maxi neu positioniert. Dadurch steht Hannes, der zu diesem Zeitpunkt als einziger die Anlage manipuliert, alleine vor dem Förderband, während die anderen Gruppenmitglieder ins Abseits rücken.

Durch Peters Umpositionierung ist neben Maxi auch Chris ein Stück nach links gerückt. Somit steht Chris noch weiter von der Anlage entfernt, als er zuvor bereits gestanden²²¹ hatte (Abbildung 30):



(Abb. 30)

Chris steht nun unmittelbar an der Werkbankecke [213]. In dem Moment, in dem Hannes den Anlagenaufbau abschließt, wechselt Chris in eine *body cross*-Haltung (vgl. [214] und [215]):



Die ganze Zeit fokussiert Chris das Förderband. Ab und zu hebt er (sonst regungslos) den Blick, schaut schnell zwischen den Prüfern (von denen zwei bereits anwesend sind) hin und her und senkt dann wieder den Blick auf die Anlage. Es kommt zu keinem Blickkontakt mit den anderen Teammitgliedern.

Durch die Anwesenheit der Prüfer und eines Publikums befindet sich das Team in einem erhöhten Wahrnehmungsfokus der bereits anwesenden Prüfer.

²²¹ Der vorherige Standpunkt wurde mit „x“ markiert.



Abb. 31; aus [216]

Gleich beginnt die Präsentation. Genau jetzt nimmt Chris eine verschränkte Armhaltung ein, hebt seinen Blick nicht mehr von der Anlage und äußert auch vokal nichts mehr (vgl. Abbildung 31 bzw. [216]). Er steht am weitesten vom signifikanten Objekt und vom Mittelpunkt des Interaktionsraums entfernt.

Chris scheint hier seine interpersonelle Koordination mit den restlichen Beteiligten auf ein Minimum zu reduzieren. Im unmittelbaren Kontext verweist dieses körperlich-räumliche Verhalten auf eine allgemeine Reduktion seiner *availability*: Für das Halten der Präsentation wird er sich wohl nicht zur Verfügung stellen, sondern dies vielmehr den anderen überlassen.

Schauen wir nun, in welchem Kontext Chris diese Körperpositur einnimmt: Im Vergleich zu Maxi und Hannes, die sich während des Aufbaus vermehrt interpersonell koordinieren, fällt Chris durch das genaue Gegenteil auf. Als Hannes den Aufbau des Förderbandes abschließt, indem er die Anlage loslässt und den Abschluss mit „JETZT,“ (Z.037) kommentiert, kann die Präsentation noch nicht beginnen, denn der letzte Prüfer ist noch nicht anwesend.

Peter, Hannes und Maxi beginnen sich nun miteinander zu besprechen. Währenddessen steht Chris wie oben beschrieben da und beteiligt sich verbal nicht:

037 **Hannes** JETZT,
 038 (3.6)
 039 **Peter** simmer dann (.) so WEIT?
 040 (1.05)
 041 **Maxi** können wir mal den herrn RIEß holen?
 042 **Hannes** solln WIR_N holen?
 043 (0.78)
 044 **Hannes** herr RIEß?
 045 **Maxi** da IS er schon.

Zuerst richtet sich Peter an Hannes: Er neigt sich seitlich zu ihm und fragt „*simmer dann (.) so WEIT?*“ (Z.039). Währenddessen schaut Hannes zu Maxi. Parallel schaut Chris verbal abstinert kontinuierlich auf die technische Anlage [216]:



(00:02:08:06)

039 **Peter** simmer dann (.) so WEIT?

Hannes beantwortet Peters Frage nicht, sondern dreht sich zur Tür, von wo aus der letzte Prüfer (Rieß) den Raum betreten müsste. Nach Hannes dreht sich dann auch Maxi in seine Richtung [217]. Dann geht Maxi drei Schritte Richtung Tür und stellt währenddessen eine Frage (vgl. [218] und [219]):



041 Maxi können wir mal den herrn RIEß holn?

Die auferlegte Relevanz, die von der Abwesenheit des dritten Prüfers ausgeht, scheint die gesamte Aufmerksamkeit von Maxi und Hannes zu absorbieren. Indem sie sich zur Tür gedreht haben, haben sie damit auch Chris den Rücken gekehrt.

Währenddessen folgt Chris gänzlich anderen Relevanzen. Gleichzeitig, als sich Maxi wegbewegt, geht Chris einen Schritt auf die Anlage zu, manipuliert etwas daran und geht dann sofort wieder rückwärts auf seinen Platz zurück. Er hätte jetzt die Gelegenheit gehabt, sich räumlich näher am Förderband zu positionieren, aber diese Möglichkeit wählt er ab.

Kleinteilig betrachtet vollzieht sich hier nun Folgendes [220]: Gerade als Maxi und Hannes Chris den Rücken gekehrt haben, löst Chris seine verschränkte Armhaltung auf [221]:



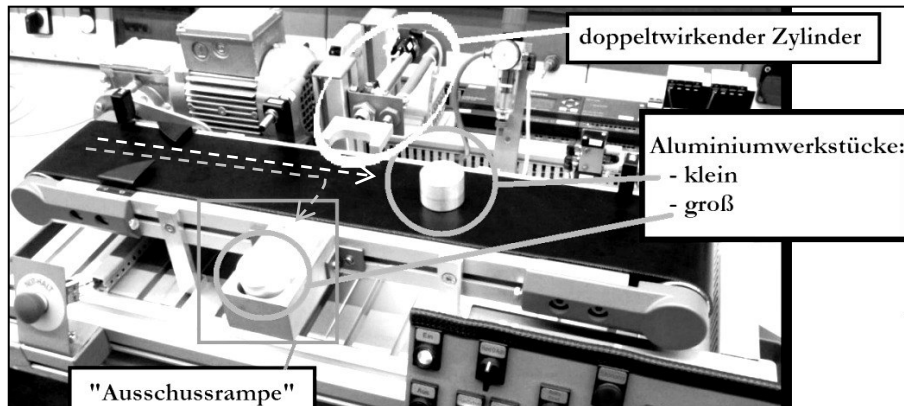
042 Hannes solln WIR_N holen?

Chris greift nach dem kleineren der beiden Aluminiumwerkstücke, die sich auf dem Förderband befinden [222], hebt es hoch und stellt es weg.

Was genau zeigt sich anhand dieser Manipulation? Chris' Eingriff ist in spezifischer Weise relevant: Auf dem Förderband befinden sich zwei Werkstücke, die für die Demonstration der technischen Anlage gebraucht werden. Die Bedeutung dieser Teile hat die Gruppe in ihrer Projektdokumentation wie folgt festgehalten:

Das Förderband soll Werkstücke aus Aluminium transportieren und zu hohe Werkstücke durch einen Zylinder aussortieren. [...] [Hierbei soll der doppelwirkende Zylinder] das zu hohe Werkstück aussortieren und in die dafür vorgesehene Ausschussrampe schieben.

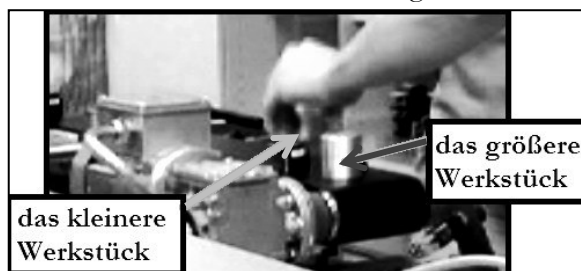
Für ein besseres Verständnis verdeutlicht das nachfolgende Bild, wie dieser Ablauf im Idealfall aussehen sollte (vgl. Abbildung 32):



(Abb. 32)

Das Bild zeigt, dass „hohe“ und nicht „niedrige“ Werkstücke aussortiert werden, d.h. auf der „Ausschussrampe“ landen.

Als Chris eingreift, steht das größere Werkstück am Startpunkt des technischen Ablaufs, wo es für die Präsentation gebraucht wird (vgl. Abbildung 33).



(Abb. 33; aus [223])

Das kleinere Teil befindet sich dagegen auf der „Ausschussrampe“, wo es nicht liegen sollte, denn dorthin schiebt der Zylinder nur „zu hohe“ Werkstücke.

Indem Chris eingreift und das kleinere Werkstück von der „Rampe“ nimmt, lässt sich darin seine Vororientierung auf den bevorstehenden Präsentationsablauf erkennen: Das manipulierte Werkstück wird während des Präsentationsvollzugs in einer anderen Weise gebraucht werden, als es hier liegt. Chris' Griff nach dem kleineren Werkstück zeigt sich somit als eine signifikante Manipulation. Er antizipiert durch seine vorherige blickliche Fokussierung eine Fehlstellung und korrigiert sie. Diese Korrektur nimmt er jedoch erst vor, als alle anderen Beteiligten auf den letzten Prüfer ausgerichtet sind, d.h. sich anderen Relevanzen zuwenden. So wird Chris' Manipulation während des Vollzugs von allen nicht gesehen bzw. Chris korrigiert die Fehlstellung „still und (fast) heimlich“.

Chris' Manipulation lässt sich als körperlich realisierte antizipatorische Initiative sehen: Er antizipiert (durch Kenntnis des technischen Ablaufs) einen Fehler und behebt diesen prospektiv, noch bevor er von anderen bemerkt wurde und die Präsentation begonnen hat (denn dort würde der Fehler auffallen). Durch sein Vorgehen

leistet Chris unauffällig einen relevanten Beitrag zur Herrichtung des Förderbandes [223]:



Während Chris das Werkstück wegstellt, dreht sich Maxi wieder um [224]. Sie unterbricht ihren Gang zur Tür und geht zurück. Im gleichen Tempo wie sich Maxi nun auf ihren vorherigen Standpunkt zubewegt, geht auch Chris rückwärts wieder an die Werkbankecke zurück [225]. Beide schauen sich nicht an.

Indem Chris Maxi ausweicht, zeigt sich Folgendes: Er scheint Maxis Laufrichtung zu antizipieren und stellt ihr (durch seinen Rückzug) jenen Raum zur Verfügung, auf dem er bis eben stand.

Dann wendet sich Peter an Maxi und die beiden beginnen, etwas zu besprechen. Währenddessen steht Chris distanziert an der Ecke, ohne sich explizit zu beteiligen. Kurz darauf kehrt Hannes zurück und geht fokussiert auf Maxi und Peter zu. Es kommt zu einer kurzen Aushandlung, an der sich verbal nur Peter, Maxi und Hannes beteiligen.²²² Chris bleibt verbal abstinenter stehen und kehrt in eine *body cross*-Haltung zurück (vgl. [226] und [227]):



Inzwischen hat sich der letzte Prüfer neben seinen Kollegen gegenüber der Gruppe, d.h. auf der anderen Seite der Werkbank, positioniert. Jetzt kann die Präsentation beginnen.

Hannes leitet die Präsentation ein und hält diese verbal bis zum Schluss alleine (vgl. Kap. 5.2.3.2). Während des gesamten Präsentationvollzugs bleibt Chris an der Werkbankecke stehen und fokussiert weiterhin kontinuierlich das Förderband.

²²² Dieser Ausschnitt soll später als gesonderter Fall analysiert werden (siehe Kap. 5.4.3.2).

5.3.3.2 Part II: Während des Präsentationsvollzugs

Ca. zwei Minuten später, als die Präsentation bereits begonnen hat und nachdem Hannes schon alle Gruppenmitglieder vorgestellt hat,²²³ geht Hannes dazu über, die Funktionen des Förderbandes zu beschreiben und sie parallel dazu zu demonstrieren.

Wir steigen ein, als Hannes das Förderband in Betrieb nimmt:

```

099 Hannes wenn man_s band EINschaltet,
100         (-) würde ich dem KUNden durch ne ?-
101         (-) sollt der NOTaus betätigt sein?
102         oder wenn mans EINschaltet ne störung be-
103         ähm (.) beSTEHN,
104         (-) leuchtet ne rote rote el e: DES?
105         plus RÖte störungsleuchte,
106         dass der kunde erKENNT,
107         dass ebnd ne störung beSTEHT,
108         (-) ZUsätzlich,
109         (-) wird ANgezeigt,
110         (.) wo das proBLEM is? =
111         =sch_störung NOThalt?
112 Rieß    hm
113         (-) hm_hm
114         °hhh hh°
115 Hannes entRIEgeln,
116         (-) dann wird noch durch den KUNden erfordert,
117         dass er eben den FEHler,
118         (-) bewusst WAHRnimmt und resettet,
119 Rieß    hm_hm
120         (-)
121 Hannes und dann lässt sich das BAND zuschalten.
122         (-) dann LEUchten die grüne el e des,
123         (-) wenn die (.) spannung ANliegt,
124         (1.22)
125 Hannes und wenn mans beDIENen kann.
126         (0.95)
127 Hannes dann wird eben VORne,
128         (-) durch den beDIENER,
129         (-) ein TEIL draufgelegt?
130         ... etc. ...

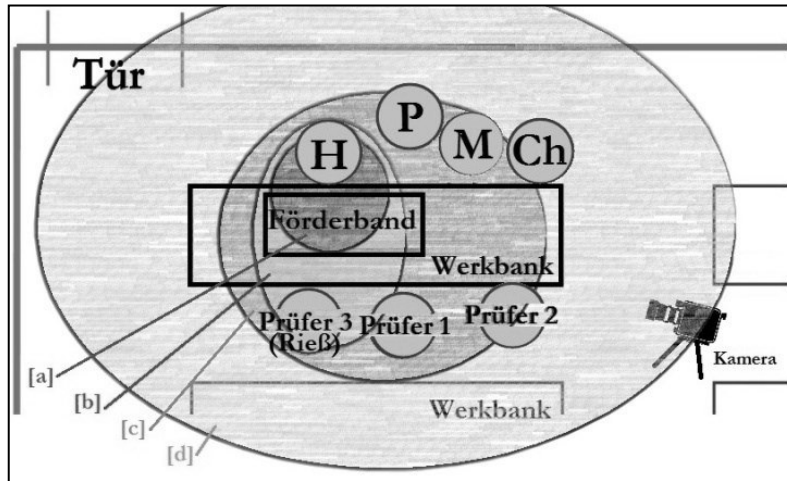
```

Ausgehend vom Transkript zeigt sich der Präsentationsvollzug fast monologisch, wobei lediglich die Rezeptionssignale des dritten Prüfers, Rieß, dyadische Züge er-

²²³ Denken wir kurz zurück, wie Hannes die einzelnen Mitglieder seines Teams vorstellt und welche Fremdpositionierung jedes einzelnen Gruppenmitglieds damit einhergeht (dieser Ausschnitt wurde bereits analysiert: vgl. Kap. 5.2.3.2.1, Seg. 3). Die Analyse hat gezeigt: Je entfernter ein Mitglied von Hannes und dem signifikanten Objekt stand, desto relevanzrückgestufter wurde es von Hannes namentlich vorgestellt. Hannes stellt Chris als letztes Mitglied vor. Zudem zeigt er auch nicht mit einer *palm up, open hand*-Geste (vgl. Kendon 2004) auf Chris, wie er es bei Maxi und Peter tut, sondern verweist auf ihn lediglich mit ausgestrecktem Zeigefinger, ohne ihn dabei anzusehen. Im Kontext der Präsentation des Gruppenprojekts impliziert diese Vorstellung: Chris wird von Hannes implizit als der irrelevanteste Mitarbeiter des vorgestellten Projekts fremdpositioniert.

kennen lassen. An der Präsentation beteiligt sich außer Hannes verbal keines der drei anderen Gruppenmitglieder.

Betrachtet man die körperliche Anordnung während dieses Vollzugs, zeigt sich folgende interessante Konstellation (vgl. Abbildung 34):



(Abb. 34)

Das Förderband steht mit Hannes, der die Anlage manipuliert, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, d.h. gewissermaßen im Wahrnehmungsfokus aller Anwesenden [a]. In unmittelbarer Nähe zu diesem Fokus, der eine Art *hot spot* zu bilden scheint, vollzieht sich verbal der Dialog zwischen Hannes und Rieß, die sich hier genau *face-to-face* gegenüberstehen [b]. Alle anderen Beteiligten (zwei weitere Prüfer, Peter, Maxi und Chris) [c] sowie ein etwas aus Distanz betrachtendes Publikum (u.a. externe Auszubildende, Aufnehmende mit Kamera) [d] sind durch verbale Abstinenz körperlich mit involviert, stehen aber räumlich vom *hot spot* distanziert.

Die verbal abstinenten Beteiligten, die für den Präsentationsvollzug als relevante Interaktanten mit anwesend sind und an den Rahmen gebunden sind bzw. nicht weggehen können, ohne damit Auffälligkeiten zu produzieren [c], schließen durch die Ausrichtung ihrer Unterkörper auf das signifikante Objekt den gemeinsamen, kreisförmigen Interaktionsraum.

Bei dieser Anordnung fällt nun auf: Chris scheint sich körperlich nur am Rand in den gemeinsamen Interaktionsraum zu integrieren. Hierbei spielt Maxis körperlich-räumliche Positionierung eine Rolle. Indem sie einen Schritt näher an die Werkbank herangetreten ist und sich stärker auf Hannes und die Anlage ausgerichtet hat, kehrt sie Chris den Rücken zu. Implizit lässt sie damit Chris' Standpunkt zur Randstellung werden. Maxi steht nun körperlich-räumlich *face-to-back* zu Chris, womit sie ihn implizit fast aus der Runde ausschließt. Diese Struktur scheint sich zu reproduzieren, denn eine ähnliche körperliche Konstellation zeigte sich beispielsweise auch im Besprechungskontext überwiegend zwischen Maxi und Chris, aber auch zwischen Hannes und Chris.

Die Veränderung von Maxis Körperpositur und die Ausrichtung ihres Unterkörpers tragen zur Veränderung des Interaktionsraums und damit zur impliziten Relevanzrückstufung von Chris bei. Auf Maxis Umpositionierung hin verändert Chris seine Verankerung im Raum nicht. Er bleibt vielmehr unverändert an der Werkbankecke stehen und fokussiert ununterbrochen die Anlage [228]:



228

(00:04:00:13)

123 Hannes (-) wenn die (.) spannung ANliegt,

Kurz darauf leitet Hannes dann verbal zur Demonstration des Aussortierens über. An dieser Stelle verändert Chris zum ersten Mal seine Positur. Er rückt näher an die Werkbank heran, während Hannes Folgendes formuliert:

148 Hannes große teile werden eben AUSsortiert,
 149 jetzt mal als komPLETten durchgang,
 150 (4.23)

Nachdem Hannes das größere Werkstück manipuliert hat [229], startet er den technischen Ablauf (drückt mit dem Zeigefinger seiner rechten Hand auf „Start“). Chris' Blick folgt den Bewegungen von Hannes' Händen. Als das Förderband startet, lehnt sich Chris seitlich an die Werkbankkante und verankert sich dort neu [230]:



229 00:04:25:23

230 00:04:28:09

148 Hannes große teile werden eben

150 (4.23)

Chris steht nun nicht mehr gänzlich *face-to-back*, sondern fast *side-by-side* zu Maxi. Sein Oberkörper ist jetzt – neben seinem Blick – fokussiert auf die Anlage ausgerichtet.

In Chris' Umpositionierung deutet sich die Ausführung einer antizipatorischen Initiative an: Er scheint zu antizipieren, dass Hannes im Anschluss an den ersten Ablauf (Aussortieren der größeren Werkstücke) wahrscheinlich zum zweiten Ablauf überleitet wird, wofür dann das kleinere Werkstück benötigt wird.

Gerade als der Zylinder das größere Werkstück auf die Ausschussrampe schiebt, streckt Chris selbstinitiativ seinen Arm aus. Währenddessen leitet Hannes gerade mit folgender Formulierung zum zweiten Ablauf über:

- 151 **Hannes** wenn der kunde jetz_n KLEInes teil hat?
 152 (0.89)
 153 **Hannes** sollte_s bis zum ende DURCHfahrn,
 154 sodass es am ende des bandes ABgreifen kann?
 155 (2.69)
 156 **Hannes** und bleibt eben hinten in der LICHschränke liegen,

Im selben Moment, als Hannes wieder zu sprechen beginnt und noch bevor er „*KLEInes teil*“ (Z.151) als neue thematisch-pragmatische Relevanz eingebracht hat, scheint Chris Hannes' Orientierung bereits antizipiert zu haben: Von sich aus greift Chris mit seiner linken Hand nach dem kleineren Werkstück, das er vorhin auf die Werkbank abgelegt hatte, und manipuliert es hier nun wieder [231]:



(00:04:32:04)

- 151 **Hannes** wenn der kunde jetz_n KLEInes teil hat?

Gerade als sich die Demonstration des ersten Ablaufs im Abschluss befindet, schaut Hannes nicht zu den Prüfern, sondern blickt um das Förderband herum: Er scheint etwas zu suchen.

Chris sieht Hannes' suchenden Blick und reagiert darauf, indem er sogleich nach dem kleineren Werkstück greift und es Hannes reicht. Währenddessen sehen sich Chris und Hannes nicht an [232]:



(00:04:32:24)

- 151 **Hannes** wenn der kunde jetz_n KLEInes teil hat?

Unmittelbar danach geht Chris wieder zurück: Er zieht dabei zuerst seinen Arm an den Körper und lehnt sich dann gebeugt wieder an seinen Platz zurück [233]:



153 Hannes sollte_s bis zum ende DURCHfahrrn,

An seinem Platz angekommen nimmt Chris dann wieder eine *body cross*-Haltung ein [234]. Sein Blick ist währenddessen die ganze Zeit auf die technische Anlage gerichtet. Hannes manipuliert nun das Objekt.

Nachdem sich Chris wieder neben Maxi zwischen *face-to-back* und *side-by-side* verankert hat, bleibt er so bis zum Abbau der Anlage nach dem Präsentationsschluss stehen [235]. Währenddessen setzt Hannes die Demonstration der technischen Abläufe fort:



(00:04:35:20)

154 Hannes sodass es am ende des bandes ABgreifen kann?

5.3.3.3 Zusammenführung

5.3.3.3.1 Chris' Interaktionsverhalten

Die Analyse hat gezeigt: Sowie in der Aufbauphase als auch während des Präsentationssvollzugs kommen Merkmale in Chris' Präsenz zum Vorschein, die ähnlich auch in der vorausgehenden Analyse zu sehen waren. Als wichtigstes Ergebnis zeichnet sich Chris' primär verbal abstinente Beteiligungsweise ab. Hier zeigte sich eine Kombination von interaktiver Zurückhaltung mit einem erhöhten, körperlich-blicklich realisierten Involvement, mit welchem sich Chris an der Bearbeitung von situativen Relevanzen des Teams beteiligt. Deutlich zeigte sich, dass Chris allen Gruppenmitglie-

dern den Vortritt zu überlassen scheint, die sich interaktiv mit eigenen Relevanzen etablieren, und sich dabei selbst zurücknimmt. Durch permanentes Monitoring folgt er fremden Orientierungen und ordnet die Bearbeitung seiner eigenen Relevanzen systematisch unter. Dies verweist auf eine hohe Situationssensitivität sowie eine online-analytische Kompetenz, mit der sich Chris unauffällig mitkoordinieren kann.

Trotz dieser erkennbaren Zurückhaltung (im Vergleich zu anderen Beteiligten) bringt sich Chris systematisch und sequentiell eingebettet mit körperlich ausgeführten, verbal abstinenter antizipatorischen Initiativen ein. Dies äußert sich beispielsweise dann, wenn keine Gefahr davon ausgeht, sich durch sein Handeln selbst in den Fokus von anderen zu rücken. Chris lässt sich damit mit der Rolle eines Notenwenders vergleichen, der einem Musiker assistiert, sich mit ihm koordiniert und ihm systematisch, aber unauffällig die Notenblätter genau dann wendet, wenn es sequentiell ansteht, damit es zu keinen Unterbrechungen oder Auffälligkeiten im Spiel des Solisten (oder hier: innerhalb der Bearbeitung des primären Interaktionsfokus) kommt. Während es sich beim Notenwender um eine feststehende, an das Agieren des Musikers gebundene Funktionsrolle handelt, orientiert sich Chris scheinbar selbstgewählt an einer solchen subalternen Rolle. Wie ein Notenwender assistiert Chris Gruppenmitgliedern (hier: primär Hannes) unauffällig, ohne sich durch sein Handeln selbst in den Fokus zu rücken oder in Wahrnehmungskonkurrenz mit den im Fokus Stehenden zu geraten. Chris bleibt durch sein Agieren im Hintergrund und überlässt damit den anderen „die Bühne“.

Chris' Präsenzverhalten ist nun hinsichtlich eines relevanten Aspektes mit Hannes vergleichbar: Wie Hannes scheint auch Chris seine online-analytische Kompetenz funktional zu nutzen. Indem beide den Interaktionsverlauf prospektiv zu „lesen“ vermögen (d.h. antizipieren), bringen sie sich sehr systematisch und sequentiell eingebettet mit eigenen Initiativen in das Geschehen ein. Während Hannes diese Fähigkeit jedoch nutzt, um die Aufmerksamkeit der Beteiligten individuell auf sich zu lenken bzw. von seinen Gruppenmitgliedern abzuziehen, zeichnet sich bei Chris das genaue Gegenteil ab: Seine körperlich ausgeführten Initiativen, wie z.B. die systematische Blickabwendung, seine einseitige, intrapersonelle Koordination mit anderen Beteiligten, seine *body cross*-Haltung und seine unauffällige, aber relevante Manipulation der zentralen signifikanten Objekte, scheinen zusammen mit seiner körperlich-räumlichen Distanzierung zu den eigenen Teammitgliedern darauf ausgerichtet zu sein, die Aufmerksamkeit anderer nicht auf sich, sondern von sich abzulenken bzw. auf andere hinzulenken. In dieser Hinsicht ergänzen sich Chris' und Hannes' Orientierungen: Während der eine Aufmerksamkeit auf sich zieht, leistet der andere hierbei Unterstützung durch Selbstrückzug.

Chris' interaktive Präsenz geht mit Beziehungsimplicationen einher: Er scheint situative, ausbildungsbezogene Relevanzen ausschließlich aus einer teambezogenen Per-

spektive heraus zu bearbeiten, ohne damit individuell auf sich selbst zu lenken.²²⁴ Es lässt sich vermuten, dass Chris einem möglichen Selbstschutzkonzept folgt, womit er als individueller Auszubildender hinter der Gruppenstruktur verschwindet.

5.3.3.3.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Diese gemeinsame Herstellung von Chris' Unscheinbarkeit wird von allen ausbildungsrelevanten Beteiligten mitgetragen, was auf eine bereits vollzogene Verstetigung hindeutet.²²⁵ Im zuletzt analysierten Fall koordinierte sich keiner der Gruppenmitglieder explizit mit Chris. Auch durch das Agieren der Teammitglieder (hier primär Maxi und Hannes) wird Chris implizit als relevanzrückgestufter Beteiligter fremdpositioniert. Dies zeigte sich am deutlichsten in Maxis *face-to-back*-Positionierung gegenüber Chris, aber auch in der fehlenden blicklichen Koordination aller Gruppenmitglieder mit ihm.

Ich möchte hierzu kurz auf ein deutlicheres Beispiel eingehen, das in der letzten Fallanalyse nur angerissen wurde: Zu Beginn des Präsentationsvollzugs positionierte Hannes Chris durch den von ihm gewählten Adressatenzuschnitt (im Vergleich zu allen anderen) als relevanzrückgestuftestes Mitglied.²²⁶ Hier entsteht implizit der Eindruck, Chris sei für die Ausarbeitung des Gruppenprojekts wohl am irrelevantesten gewesen. Das kann im Prüfungskontext als fatal gedeutet werden, da sich dies in spezifischer Weise auf die Beziehungskonstitution zwischen den Auszubildenden und den externen Prüfern auswirkt: Die gemeinsame Wissensbasis und die wechselseitige Erfahrung, welche die Beziehung zwischen den Prüfern und Auszubildenden ausmacht, also wie gut oder schlecht sich die Beteiligten meinen zu kennen, ist zum Zeitpunkt der Anlagenpräsentation sehr gering. Die Prüfer kennen die Auszubildenden kaum. Dies kann zur Folge haben, dass jede neue Kategorisierung zusammen mit dem körperlich-räumlichen Verhalten der einzelnen Beteiligten zu einer spezifischen Selbst- und Fremdpositionierung führen kann, die wiederum auf die Beziehungskonstitution zwischen den Prüfern und einem einzelnen Auszubildenden ein-

²²⁴ Vergleicht man diesen Aspekt mit den Einsichten zu Hannes und Peter, zeigt sich ein relevanter Unterschied: Gerade Hannes und Peter fielen durch die Etablierung individueller thematisch-pragmatischer Relevanzen auf. Sie unterschieden sich zwar darin, dass Hannes eine Orientierung an ausbildungsbezogenen Individualrelevanzen erkennen ließ, während in Peters Präsenzverhalten der Bezug zu situativen Ausbildungsrelevanzen gering war. Trotz dieses minimalen Unterschieds zeigt sich aber doch als gemeinsamer Maximalkontrast zu Chris, dass dieser die Etablierung jeglicher individueller Relevanzen selbst unterbindet.

²²⁵ Schauen wir an dieser Stelle kurz zum vorausgehenden Fall zurück, als im Besprechungskontext Weber gegenüber Maxi unpersönlich auf Chris und Peter verweist, obwohl diese mitanwesend sind:

¹²¹ **Weber** hab grad zu DEN beiden gsacht,
Weber summiert Chris und Peter zu einem „Rest“, womit implizit eine Distanzierung von ihnen als individuelle Auszubildende einhergeht (dies fällt im Gegensatz zu Maxi und Hannes auf, da Weber diese häufig individuell, d.h. einzeln und namentlich, adressiert).

²²⁶ Dieses Beispiel haben wir im Kontext von Hannes' Präsenzverhalten rekonstruiert.

wirkt. Für Chris zeigen sich damit mehr Risiken als Chancen, in positiver Weise als Auszubildender aufzufallen.

Trotz der unterschiedlichen Situationsbedingungen und Beteiligtenkonstellationen, die zwischen den Fallbeispielen bestehen, wiederholen sich die bis eben festgehaltenen Merkmale immer wieder – auch in den vorausgehend analysierten Fällen zeigte sich dies.²²⁷ Zusammengenommen lässt sich damit (stärker als zuvor angenommen) ein rekurrentes Muster erkennen, das auf die Präsenzmotivierung *Chris' Orientierung an einer Herstellung von individueller Unscheinbarkeit* schließen lässt. Dies wird nicht nur von Chris getragen, sondern zeigt sich vielmehr als gemeinsame Herstellung innerhalb des Teams. Die Spezifik von Chris' verbaler Abstinenz, seine interaktive Zurückhaltung und seine einseitige Koordination mit allen anderen Beteiligten deuten zusammengekommen auf eine *Subalternität gegenüber (aus institutioneller Sicht) statusgleichen Teammitgliedern*. Es lässt sich nun schlussfolgern, dass Chris und Hannes parallel zueinander einer ähnlichen, impliziten Relevantsetzung von Status und Statusdifferenzierung innerhalb des Teams folgen. Hierbei konkurrieren sie nicht miteinander, sondern scheinen sich vielmehr zu ergänzen. Dies geht in erheblicher Weise auf Kosten von Chris' Selbstdarstellung als Auszubildender, denn gegenüber Hannes stuft Chris sich in seiner Relevanz als Interaktionsbeteiligter zurück und präsentiert sich damit selbst als abhängiger, untergeordneter Auszubildender. In umgekehrte Weise zu Hannes, bei dem sich die Relevantsetzung von Eigenlob und Statushochstufung in Kombination mit einer selbstinitiativen Situationsstrukturierung abzeichnete, orientiert sich Chris nicht an einer selbstinitiierten Strukturierung des situativen Geschehens, sondern bearbeitet vielmehr Selbstrückstufung und Unterordnung.

Es ist keine Funktionsrolle, die Chris zu einem solchen Präsenzverhalten zwingen würde. Vielmehr scheint Chris im Ausbildungsvollzug einer selbstgewählten Orientierung zu folgen, mit der er sich in seiner Selbstdarstellung als Auszubildender schadet. Er trägt dazu bei, dass andere (gerade die verbal aktiven Gruppenmitglieder) in ihrer Relevanz gegenüber evaluierenden Institutionenvertretern hochgestuft werden und diese eher in den Wahrnehmungsfokus rücken können. In seiner Wahrnehmung als individueller Interaktionsbeteiligter und Auszubildender geht Chris gegenüber allen anderen Gruppenmitgliedern unter.

²²⁷ So zeigten sich diese Phänomene auch in den Fällen, in denen wir uns auf Peter und Hannes konzentriert haben. Erinnern wir uns kurz an jenen Einzelprüfungskontext zurück, in welchem der Fokus auf Peter lag (vgl. Kap. 5.1.2.2). Bei der Vorbereitung einer Prüfungssimulation waren ausschließlich Peter und Weber anwesend. Bei Peter zeichnete sich ein mimisch realisierter Erwartungsbruch ab (bei dem ihm, alltagssprachlich formuliert, „fast die Augen aus dem Kopf fielen“ und ihm „die Ungläubigkeit ist Gesicht geschrieben stand“), als ihn Weber auf folgenden Sachverhalt hinwies:

032 **Weber** [woBEI,]

033 elek elektrisch war der christian sogar_n TICK besser als der als der johannes.

Anscheinend ist es an für Peter kaum vorstellbar, dass Chris, der sich am Ausbildungsvollzug mit einer solch selbstrückgestuften interaktiven Präsenz beteiligt, fachlich besser evaluiert wird als Hannes.

5.3.4 Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale

Die Analysen zeigen damit zusammengefasst folgendes Bild von Chris' interaktiver Präsenz: Ähnlich wie wir es bei Peter gesehen haben, fällt auch Chris mehrheitlich durch verbale Abstinenz auf. Die Verhaltensrekurrenzen in Chris' interaktiver Präsenz deuten jedoch eher auf einen stillen, unscheinbar wirkenden Beobachter, der insbesondere durch seine Situationssensitivität und seine körperlich realisierten antizipatorischen Initiativen auffällt. Mit diesen beteiligt er sich an der Bearbeitung von gruppenbezogenen thematisch-pragmatischen Relevanzen, zeigt eine Orientierung an den verbal aktiven Beteiligten, stimmt seine intrapersonelle Koordination systematisch, jedoch einseitig mit ihnen ab und ordnet sich damit dem interaktiven Geschehen aus einer unscheinbar wirkenden Position heraus unter, ohne dabei mehrheitlich seine verbale Abstinenz zu verlassen. Aufgrund dieser Merkmale zeichnet sich Chris' interaktive Präsenz wesentlich durch die Herstellung von Unscheinbarkeit (oder gar fast Unsichtbarkeit) aus, die ihn damit in Teamkontexten (gerade im Vergleich zu Hannes) in den Hintergrund rücken lassen.

Die Rekonstruktion von Chris' interaktiver Präsenz zeigt damit, dass unscheinbar, fast unsichtbar wirkende Interaktionsbeteiligte nicht schlechthin unscheinbar sind, weil sie „nichts tun“, sondern weil diese Form der interaktiven Präsenz eben auch einer aktiven Herstellung bedarf, deren Systematik wesentlich auf einer situationssensitiven, einseitig ausgerichteten intrapersonellen Koordination mit anderen beruht, mit denen man interagiert, denen man folgt und gegenüber denen man durch diese Form des „Mitgehens“ oder auch „Unterordnens“ dann eben unscheinbar erscheint. In Bezug auf den eigenen Ausbildungsverlauf im Betrieb scheint eine solche interaktive Präsenz aber auch mit Risiken einherzugehen, gegenüber anderen unterzugehen bzw. nicht hinreichend in seinen Fähigkeiten durch evaluationsrelevante Beteiligte wahrgenommen zu werden.

Zum Abschluss dieses Kapitels wollen wir in der nachfolgenden Tabelle allgemein jene interaktiven Phänomene zusammenfassen, die sich in den Fallanalysen als rekurrent erwiesen haben und so zu den Merkmalen von Chris' Präsenzfigur gezählt werden können. Im Gegensatz zu allen anderen Teammitgliedern fiel Chris zentral durch die Orientierung an einer Selbstrückstufung als Auszubildender auf.

 Zusammenfassung rekurrenter Merkmale von Chris' interaktiver Präsenz

Gesprächsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - überwiegende Beteiligung als verbal abstinenter Teilnehmer - antizipiert und reagiert mehrheitlich körperlich-räumlich auf Projektionen anderer Beteiligter - lässt vielfach eine online-analytische Kompetenz erkennen, den gesprächsorganisatorischen Rhythmen anderer zu folgen und sich ihnen unterzuordnen - wenn er sich verbal in Teamkontexte einbringt, dann meist in <i>delayhafter</i>, selbstrückstufender Formulierungsweise, sodass es in den allermeisten Fällen nicht zur Etablierung als Sprecher kommt
Thematische Relevanzen	<ul style="list-style-type: none"> - folgt meist primär teambezogenen thematisch-pragmatischen Relevanzen - ergänzt vorwiegend unauffällig thematische Relevanzen anderer, wenn diese „Fehler“ übersehen
Beziehungskonstitution	<ul style="list-style-type: none"> - orientiert sich überwiegend an institutionellen Rollenbeziehungen - setzt überwiegend implizit Status und Statusdifferenzierung zwischen institutionell Statusgleichen relevant - positioniert sich selbst oft als relevanzrückgestuftes Teammitglied - positioniert meist Maxi und Hannes als relevanzhochgestufte Beteiligte
Körperlich-räumliche Positionierung	<ul style="list-style-type: none"> - häufige Einnahme einer <i>body cross</i>-Haltung - verankert sich vorwiegend mit körperlich-räumlicher Distanzierung zu anderen Interaktionsbeteiligten - bleibt meistens im Hintergrund und fällt durch häufige Selbstberührungen auf - Beständige Reduktionen von individuellen Wahrnehmungsangeboten (äußert sich häufig in Form von Herstellung von Unscheinbarkeit in Teamkontexten) - lenkt Aufmerksamkeit mehrheitlich von sich ab

5.4 Maxi

Wenden wir uns nun Maxi zu. Ihr interaktives Verhalten ist im Kontext der vorausgehenden Analysen teilweise mitbeschrieben, aber noch nicht detailliert rekonstruiert worden. Bei Maxi handelt sich um das einzige weibliche Mitglied des Teams.²²⁸ Die vorausgehenden Analysen haben bereits darauf hingedeutet: Im Gegensatz zu allen anderen Teammitgliedern scheint sich Maxi durch ein dynamischeres Interaktionsverhalten auszuzeichnen.

Um uns der Spezifik von Maxis interaktiver Präsenz genauer zu nähern, wollen wir exemplarisch auf drei Ausschnitte aus dem dokumentierten Ausbildungsalltag eingehen. Wir beginnen mit einem Ausschnitt aus einem Planungskontext, der zwischen den Gruppenmitgliedern stattfindet, wobei sich zunächst kein Ausbilder in unmittelbarer Nähe befindet. Der zweite Ausschnitt stammt aus einer Besprechung, die sich zwischen der Ausbildungsgruppe und ihrem Fachausbilder vollzieht. Abschließend folgt ein Ausschnitt aus einer Prüfungssituation, an der neben der Ausbildungsgruppe auch drei externe Prüfer beteiligt sind.

Die Situationen, aus denen die Ausschnitte entnommen sind, stammen aus unterschiedlichen Ausbildungsstadien. Während die erste Situation aus der Mitte der Projektarbeit stammt, vollzieht sich die zweite Situation unmittelbar vor Projektende. Die dritte Situation findet nach Projektabschluss statt. Um eine möglichst hohe Varianz zwischen den Beispielen zu erhalten, wurden die Ausschnitte so gewählt, dass sich die Situationen nicht nur hinsichtlich der zu bearbeitenden thematisch-pragmatischen Relevanzen und der Zusammensetzung der Beteiligten variieren zu lassen, sondern auch hinsichtlich ihres zeitlichen Auftretens im Ausbildungsverlauf. Auf diese Weise sollen gerade jene situationstranszenten Phänomene, die Maxis Präsenzfigur kennzeichnen, in den Vordergrund treten.

Wie in allen vorausgehenden Analysen wollen wir auch bei der Rekonstruktion von Maxis interaktiver Präsenz auf die drei Grundfragen eingehen:

- a) Hinsichtlich welcher interaktiven Merkmale (als multimodale Herstellung) fällt Maxis Interaktionsverhalten auf?
- b) Welche Implikationen für ihre Selbstdarstellung als Individuum und als Auszubildende (im Sinne von darstellungsbezogenen Chancen und Risiken) zeigen sich darin?
- c) Welche Orientierungen und Relevanzen lassen sich aus Maxis Interaktionsverhalten rekonstruieren bzw. auf welche „Präsenzmotivierung“ verweisen sie?

²²⁸ Auch wenn Maxi das einzige weibliche Mitglied im Team ist, soll dies nicht dazu verleiten, sie unter eine andere Kategorie als die anderen Gruppenmitglieder zu fassen oder sie gar aus einer anderen, genderbezogenen Perspektive zu betrachten bzw. ihre Präsenzfigur zu rekonstruieren.

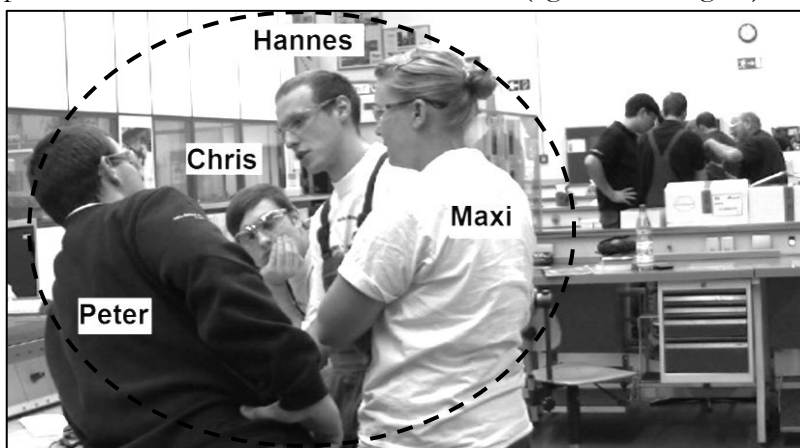
5.4.1 Raum als Ressource: Konfliktbearbeitung mittels Weggehen und Wiederannäherung

Im nachfolgenden Videoausschnitt, in welchem die vier Auszubildenden einem institutionellen Planungsauftrag nachgehen, kommt es zu einem verbalbasierten Konflikt. Auf sehr implizite Weise fragt Maxi nach ausbildungsrelevanten Unterlagen, die allgemein mit einer übergeordneten Ausbildungsaufgabe der Gruppe zusammenhängen. Als Reaktion auf Maxis Anliegen wird von der Gruppe der Besitz der erfragten Unterlagen abgestritten, was sich im Lauf der Zeit zu einem Konflikt zuspitzt. Auf den ersten Blick scheint es sich hier um ein alltagsweltliches Problem zu handeln. Die Art und Weise, wie das Problem aber gelöst wird – nämlich durch Zuhilfenahme räumlicher Ressourcen der Ausbildungswerkstatt – verweist bei Maxi auf einen situationssensitiven Umgang mit dem entstandenen Problem und legt eine Besonderheit in Maxis interaktivem Verhalten frei.

5.4.1.1 Institutionell initiierte Wochenplanung als situativer Kontext

Es ist Montagfrüh, kurz vor sieben Uhr. Bevor der Arbeitstag (und mit ihm die neue Arbeitswoche) beginnen kann, muss seitens der Auszubildenden zuerst eine Wochenplanung erstellt und tabellarisch festgehalten werden. Hierbei werden für die kommenden fünf Arbeitstage alle anstehenden Arbeitsaufgaben der Gruppe in eine Liste eingetragen. Es wird ausgehandelt, welches Gruppenmitglied welche Aufgaben übernimmt. Dies übernehmen die Auszubildenden allein, d.h. ihr Ausbilder beteiligt sich nicht an der Aufteilung. Diese Planung stellt eine prototypische, über die Dauer von sechs Monaten wöchentlich wiederkehrende, projektgebundene Ausbildungsaufgabe dieser Gruppe dar.

Unmittelbar bevor der Ausschnitt ansetzt, stehen die vier Gruppenmitglieder mit einer monofokalen Gruppenorientierung in einer halbkreisähnlichen Formation an einer Werkbank, die sich innerhalb der Ausbildungswerkstatt befindet und in der permanent viele Personen anwesend sind (vgl. Abbildung 35):



(Abb. 35)

Die Gruppenmitglieder haben ihre Körpervorderseiten einander zugewandt und sind blicklich miteinander koordiniert. Für diese planerisch-kognitive Tätigkeit haben sie die Werkbank als Versammlungspunkt bzw. Schreibunterlage (worauf die dort liegenden Blätter verweisen) gewählt. Durch ihr Stehen wird neben einer positionellen Verankerung auch die Möglichkeit zur Bewegung („Gehen“) im Raum offengelassen. Durch die Größe, Länge und Beschränkungen der Werkbank zeigt sich die gemeinsame Ausrichtung in einem dichten, halbkreisförmigen Beisammenstehen. Diese körperliche Konstellation des Halbkreises scheint unter den gegebenen „interaktionsarchitektonischen Bedingungen“ (Hausendorf/Schmitt 2013) die für die Gruppe adäquate Koordinationsform zu sein. In dieser Formation hat die Gruppe die letzten 20 Minuten bereits geplant. Während Hannes schreibt, ergänzen die anderen mündlich, was in die Liste aufgenommen werden sollte.

Für die nachfolgende Analyse ist nun wichtig, welche Arbeitsaufgaben Maxi zugefallen sind. Der Blick in die Planung zeigt, dass Maxi für die Erstellung der technischen Zeichnungen verantwortlich ist, wobei sie als Hilfsmittel einen PC sowie das Programm „Inventor“ benötigt (vgl. Abbildung 36):

Arbeitsaufgabe	Person	Zeitpunkt	Zeitpunkt	Benötigte Hilfsmittel
Technische Zeichnungen	Maxi	7:30-11:20	7:30-11:20	Computer, Inventor
Dokumentation Kap. Drehen, Bohren Elektroplan vervollständigen	Peter	7:30-11:20	7:30-11:20	Computer, SEE Electrical
Halterungen für Förderband bohren, Halterung	Hannes	7:30-11:20	7:30-11:20	Bohrmaschine, Spiralbohrer

(Abb. 36)

Die Planung sieht Folgendes vor: Die Auszubildenden sollen für die Umsetzung ihres Förderbandes (ihr halbjähriges Ausbildungsprojekt) zunächst manuell Skizzen von den eigenständig geplanten Anlageteilen anfertigen. Diese Skizzen wurden zum dokumentierten Zeitpunkt bereits von Chris erstellt. Nun müssen diese als präzise technische Zeichnungen über eine CAD-Zeichensoftware (hier: *Autodesk Inventor*) nachgezeichnet werden, damit sie für den Projektabschluss der schriftlichen Dokumentation angehängt werden können.

Die Erstellung der technischen Zeichnung hat Maxi als Aufgabe selbst gewählt. In diesem Fall ist sie für den Umgang mit der CAD-Software zuständig. Zum dokumentierten Zeitpunkt haben die Auszubildenden aber noch kaum Erfahrung mit dem relevanten Programm. Eigene, projektbezogene technische Zeichnungen haben sie bis dahin noch nicht erstellt. Schauen wir an dieser Stelle in den Interaktionsvollzug, wie sich die thematische Relevanz von Inventor etabliert, und wie es in diesem Zusammenhang zum Konflikt kommt.

5.4.1.2 Fallanalyse 10: „wenn ihr nicht WISST was ich mein, frag ich den WEber selbst.“

5.4.1.2.1 Rekonstruktion

Segment 1) Planungsabschluss und Etablierung eines neuen Themas

Nachdem fast alle Tagesaufgaben verteilt sind, richtet Chris die thematische Relevanz von Inventor an den noch schreibenden Hannes mit „*kannst eigentlich no_mal inVENtor aufschreiben; weil das dauert Ewig.*“ Sogleich greift Maxi diese Relevanz auf und reagiert darauf mit einer neuen Frage:

001 **Maxi** habt ihr die ZEICHnungen wieder eingeleftet?
 002 (.)
 003 **Chris** welche ZEICHnung?
 004 **Maxi** na: von den TEILEN,
 005 die: ich dann jetzt ZEICHnen soll;
 006 **Chris** hab sie glaub ich alle in meinem ORDner.
 007 **Maxi** Oke;
 008 **Chris** wenn nicht könn wir ja NACHmessen;
 009 die TEILE sind fertig.
 010 (2.7)
 011 **Hannes** das ist soweit die grobe WOCHenplanung;

Maxi schließt ihre Initiative thematisch an Chris an, worauf dieser gleich mit einer Nachfrage reagiert („*welche ZEICHnung?*“). Maxi korrigiert ihre Frage durch Reformulierung (Z.004f.), was Chris dann zu verstehen scheint und so auf seinen Ordner verweist. Danach richten sich alle wieder verbalabstinent (Heidtmann/Föh 2007; Schmitt 2013) auf den schreibenden Hannes aus. Dieser leitet dann in den Abschluss der Gruppenplanung ein (Z.011f.) und beginnt, Trennlinien zwischen den Spalten einzuzeichnen. Während alle wortlos Hannes folgen, bringt Maxi dann die zweite Initiative zu ihrer thematischen Relevanz ein. Sie richtet sich zuerst blicklich an Chris und fragt (vgl. Z.017 sowie [236]):



017 **Maxi** hast du deinen inVENtor ordner hier?

Chris scheint Maxis Frage nicht zu verstehen. Auf eine sehr gedehnte Weise reagiert er auf sie. Er schaut zu Maxi hoch, senkt dann den Blick wieder zur Werkbank, schaut dann erneut zu Maxi und fragt:

018 (4.8)
 019 **Chris** WIE?
 020 (9.2)
 021 **Maxi** nein JA?

Die thematischen Relevanzen *Inventor* und *Ordner* hatte Chris zuvor getrennt voneinander eingebracht. Diese verbindet Maxi nun zu einer Relevanz „*inVENtor ordner*“, was dazu führen könnte, dass Chris nun keinen *common ground* mehr mit ihr teilt. Auf Chris' Reparaturbedürfnis reagiert Maxi nun nicht. Sie bleibt einfach unbewegt und schweigend stehen. Wieder folgen alle verbalabstinent dem schreibenden Hannes. Kurz darauf (ca. 9 Sek.) hakt Maxi dann nach (vgl. Z.021 sowie [237]):



(00:20:06:11)

021 **Maxi** nein JA?

Nun reagiert wiederum Chris nicht auf Maxi; er wendet sich ihr weder verbal noch blicklich zu.

Es folgt wieder eine Phase, in der alle verbalabstinent Hannes folgen. Kurz darauf wendet sich Hannes an Peter und etabliert eine neue thematische Relevanz: „*wie lang brauchst du für die FÜßE?*“. Alle andern folgen und wenden sich vom vorherigen Inventor-Thema ab. Kurz darauf nähert sich dann der Gruppenausbilder (Weber). Die Auszubildenden unterbrechen ihre Planung kurz und wenden sich ihm zu. Weber informiert sie über anstehende Termine und geht dann wieder von der Gruppe weg.

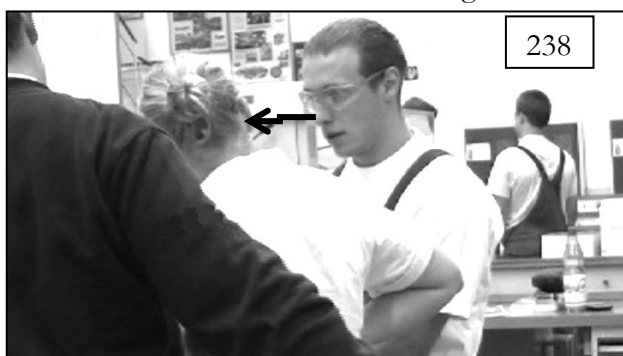
Kurz darauf leitet Hannes dann in den Abschluss der schriftlichen Planung über: Er schließt seinen Stift, schiebt Peter die angefertigte Skizze über die Arbeitsfläche zu, damit dieser die Liste abtippen kann, und fragt ihn: „*kannst_es LEsen?*“. Peter nimmt das beschriftete Blatt entgegen und fängt sogleich an, sich zu strecken und zu gähnen.

Segment 2) Maxis dritte Initiative zu Inventor

Zeitgleich mit dem Abschluss der schriftlichen Planung setzt Maxi erneut auf subtile Weise zu einer Refokussierung ihrer vorherigen thematischen Relevanz an. Diesmal richtet sie ihre Frage (ihre dritte Initiative zu Inventor) mit Verzögerungssignalen an Hannes. Sie dreht sich ihm zuerst zu und fragt dann:

093 **Maxi** hast du dei:n äh:: inventor ordner DA?
 094 **Peter** <<sich streckend/gähmend> OAH: >.
 095 wie DA?
 096 (1.25)
 097 **Hannes** [NEIN.]
 098 **Maxi** [Zufällig,]
 099 **Hannes** ich war noch nie am inVENTor.
 100 (0.62)

Da Maxi für die Anfertigung der technischen Zeichnungen verantwortlich ist, lassen ihre Initiativen zur thematischen Relevanz von „Inventor“ auf ein sehr implizites Hilfesuch innerhalb der Gruppe schließen. Zuerst reagiert Hannes verbalabstinent mit einer impliziten Korrekturaufforderung: Er tritt einen großen Schritt zurück und schaut Maxi wie irritiert für einen Augenblick mit leicht geöffnetem Mund an [238]:



(00:24:06:18)

096 (1.25)

Erst kurz darauf negiert Hannes Maxis Frage explizit mit „NEIN.“ (Z.097). Indem er seine Ablehnung mit „*ich war noch nie am inVENTor.*“ (Z.099) begründet, wird klar, dass Hannes Maxi aufgrund seiner Unkenntnis im Umgang mit dem erfragten Programm nicht helfen kann.

Auch der zuvor nicht adressierte Peter geht selbstinitiativ auf Maxis Anliegen ein. Mit seiner Frage „<<*sich streckend/gähmend*> OAH: >. *wie DA?*“ (Z.094f.) verdeutlicht er, dass für ihn mit Maxis Relevanzen mehr als nur ein Korrekturbedürfnis besteht.

Segment 3) Von Nachfrage zur Infragestellung

Peters Gegenfrage ist offen geblieben. Niemand hat auf ihn reagiert. Anstelle eine Antwort einzufordern, richtet Peter nun eine zweite Gegenfrage an Maxi bezüglich des Referenzobjekts „ORDner“ (vgl. Z.101):

101 **Peter** <<gähmend> was für en ORDner >?
 102 <<gähmend> wir HATTen gar kein ordner >;
 103 **Maxi** DO:CH,
 104 als wir äh den [LEHRgang] hatten,
 105 **Peter** [?hm_?hm]
 106 **Maxi** ham wir [BLÄTter bekommen;]
 107 **Chris** [WENN des in ding_sch;]

Noch bevor Maxi geantwortet hat, verneint Peter seine vorherige Frage selbst (vgl. Z.102). Stellvertretend für die Gruppe („*wir*“) lehnt er den kollektiven Besitz ab. So gleich dreht sich Maxi zu ihm und widerspricht ihm dann (vgl. [239] bzw. [239a]):



103 **Maxi** DO: CH,

Ihr Anliegen expliziert Maxi durch Kontextualisierung („*als wir äh den LEHRgang hatten, ham wir BLÄTter bekommen*“, Z.104ff.). Durch den Wechsel des Referenzobjekts von „*inventor ordner*“ (Z.093) zu „*BLÄTter*“ (Z.106) umgeht Maxi Peters Ablehnung („*kein ordner*“, Z.102).

Noch bevor Maxi ihre Reformulierung abgeschlossen hat, überlappt Peter sie mit erneuter Ablehnung: „*phm_phm*“ (Z.105). Nun reagiert Hannes auf Maxis Kontextualisierung mit einem ‘*change of state*’ token (vgl. Heritage 1984b) (Z.108). Ihr Referenzobjekt scheint er jetzt zu verstehen:

108 **Hannes** ACH;

109 [DEN] [meinst du.]

Sofort dreht sie sich zu Hannes um und nickt. Zeitgleich reagiert aber auch Peter mit einem ‘*change of state*’ token auf Hannes (Z.110). Bis eben lehnte Peter eine kooperative Klärung mit Maxi ab. Anstatt das Missverständnis zwischen sich und Maxi zu klären, koordiniert sich Peter nun mit Hannes über Maxi hinweg:

110 **Peter** [HÄ?]

111 [woas wir] NACH[zeichnen sollten?]

112 **Hannes** [nein was ANDres;]

113 (0.92)

Segment 4) Das Problem der Besitzverhältnisse: Über irritiertes Nachfragen zum forcierenden Insistieren („*zuHAUse*“ vs. „*abgegeben*“)

Nachdem zwischen Hannes und Maxi das Referenzobjekt „*inventor ordner*“ (Z.093) bzw. der „*BLÄTter*“ (Z.106) klargestellt scheint, stellt Hannes eine kritische Nachfrage an Maxi:

114 **Hannes** ham wir den nich AB[gegeben?]

115 **Maxi** [**NEI:N.**]

Hannes' Frage betrifft die Aufklärung der Besitzverhältnisse. Bis dahin ging es noch darum, wer die Unterlagen „dabei“ hat. Nun wird der grundsätzliche Besitz diskutiert. Noch bevor Hannes fertiggesprochen hat, lehnt Maxi bereits explizit ab (Z.115) und es kommt zu folgendem Ablauf:

115 **Maxi** [NEI:N.]
 116 [das war AUCH,]
 117 **Peter** [den ham wir] wieder ABgegeben;
 118 **Maxi** NEIN.
 119 den ham wir beHALten.
 120 [ich hab sie doch [zuHAUse,]
 121 **Hannes** [die ham wir wieder [ABgegeben.]
 122 **Peter** [NEhe.]
 123 **Maxi** NEIN.
 124 ich [hab_s zuHAUse;]
 125 **Peter** [isch hab ihn NET]zuhause.
 126 (.)

Peter überlappt Maxi und bestätigt Hannes' Nachfrage (Z.117). Daraufhin lehnt Maxi wieder explizit ab: „NEIN“ (Z.118). Peter zugewandt verteidigt sie ihren Standpunkt mit einer neuen Begründung (Z.119f.). Dann wiederholt Hannes Peters Ablehnung als fast identisches Zitat (vgl. Z.117 u. Z.121). Maxi beharrt weiter forcierend: Zum dritten Mal lehnt sie schnell und explizit ab, wobei sich ihr „NEIN.“ diesmal gegen den gemeinsamen Standpunkt von Hannes und Peter richtet. Anstatt ihren Standpunkt anders zu begründen, wiederholt Maxi insistierend das gleiche Argument, die Unterlagen „zuhause“ zu haben (Z.120 und Z.124).

Die „Fronten“ verhärten sich. Maxi und Peter argumentieren jeweils ausschließlich aus ihrer eigenen Position in 1.Per., reagieren wechselseitig unkooperativ aufeinander und geraten über mehrere Sequenzen in Überlappung.

Zum ersten Mal lässt sich erahnen, worauf Maxis implizite Re-Etablierung der thematischen Relevanz von *Inventor* zielen könnte: Ihr implizites Hilfesuch gründet auf dem Umstand, dass ihre Unterlagen, die sie für die Bearbeitung ihrer heutigen Aufgaben benötigt, „zuHAUse“ liegen.

Anstatt die Situation aufzulösen und den Hintergrund für ihr thematisches Interesse an *Inventor* klarzustellen, lässt Maxi ihre Gruppe im Unwissen. Vielmehr wird nun dazu übergegangen, eine Auseinandersetzung um Geltungsansprüche zu führen, wobei zunächst keiner locker lässt.

Segment 5) Kampf um Geltungsansprüche: Verweis auf eine Autorität

127 **Chris** WA:S,
 128 **Maxi** s_is kein großer ORDn[e:r;]
 129 **Peter** [inVEN]to:r;
 130 **Maxi** des WAR[N:,]
 131 **Hannes** [ich] WEIß;

132 VORNE [sind]
 133 **Maxi** [des] was wir [vom WEber] [bekommen haben.]
 134 **Chris** [DING;]
 135 [ich hab das programm]
 [SELBST zuhause.]
 136 **Maxi** [das durften wir beHALten.]
 137 (0.52)

Anstelle den Hintergrund ihres Interesses an den Hilfsmitteln zu explizieren, bringt Maxi nur einen neuen Kontextualisierungshinweis ein mit „*s_is kein großer ORDner; des was wir vom WEber bekommen haben. das durften wir beHALten.*“ (Z.128-136). Maxi bringt hier den Gruppenausbilder (Weber) als ihren Standpunkt legitimierende Instanz ein. Darauf reagiert Hannes sofort mit körperlicher Distanzierung. Er tritt einen großen Schritt zurück und fokussiert Maxi mit starrem Blick, was auf ein verbal-abstinentes Reparaturbedürfnis hindeutet [240]:



(00:24:32:11)

137 (0.52)

Hannes und Peter explizieren nacheinander ihre Verstehensprobleme, die Maxis Hinweis „*des was wir vom WEber bekommen haben*“ (Z.133) auszulösen scheint:

138 **Peter** WAS:?
 139 **Hannes** WIE?=
 140 =wir ham vom weber GAR nix bekommen;
 141 [vom weber] ham wir nur [ZEICH]nungen bekommen.
 142 **Peter** [GELL?]
 143 **Maxi** [DO:CH;]
 144 **Peter** [JA,]

Stärker als zuvor reagiert Hannes mit Ablehnung auf Maxi (Z.140). Anstatt nun die entstandenen Verstehensprobleme zu bearbeiten, reagiert Maxi erneut mit Ablehnungen, womit sich der Konflikt weiter zuspitzt:

145 **Maxi** [NEI:N;]
 146 **Peter** [dass wir die] [NACHmachen.]
 147 **Maxi** [ham wir auch] vorher
 148 (0.64)
 149 **Maxi** <<creaky> JA: >;
 150 (.)
 151 **Peter** (simlock) und (DIxxx) sollten wir (0.9) (probiern/kopieren);

Segment 6) Maxis Weggehen als Notlösung

Dann setzt Maxi ein letztes Mal zu einer neuen Reformulierung an:

152 **Maxi** da war AUCH ne_äh:-

153 war_n auch VIER fünf seiten einföhrung.

Anstatt den Hintergrund ihres impliziten Anliegen aufzudecken und zu erklären, was sie mit „*VIER fünf seiten einföhrung*“ (Z.153) meint und weshalb sie danach fragt, bricht sie stattdessen hier selbstinitiiert ab mit:

154 **Maxi** eGAL.

Alle schauen regungslos in ihre Richtung. Dann schüttelt sich Maxi kurz [241] und lässt ihren Oberkörper nach hinten sacken [242], während sie auf die Unfähigkeit der drei anderen („*ibr*“) verweist, sie zu verstehen:



155 **Maxi** wenn ihr nicht WISST was ich mein,

Sofort kündigt sie ihre nächste Handlung als Konsequenz an:

156 **Maxi** <<weggehend> frag ich den WEber selbst >.

157 **Chris** EINFöhrung?

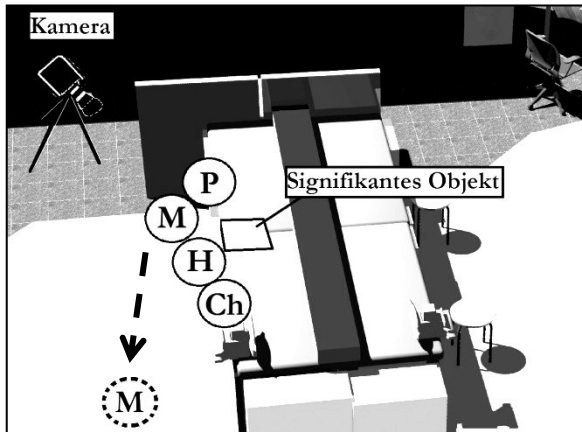
158 (0.74)

Während sie ihre Handlungsankündigung ausspricht („*frag ich den WEber selbst*“, Z.156), dreht sie sich über die rechte Körperseite aus der Gruppenformation heraus [243] und verlässt die Werkbank [244]. Die restlichen Gruppenmitglieder lässt sie dabei mit den ungeklärten Verstehensproblemen zurück:



156 **Maxi** <<weggehend> frag ich den WEber selbst >.

Durch ihre körperliche Umpositionierung kündigt Maxi nun einen Wechsel ihres räumlichen Standpunktes an. Sie geht von der Werkbank weg und verlässt den etablierten Interaktionsraum der Gruppe. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 37) verdeutlicht diese Veränderung im Raum:



(Abb. 37)

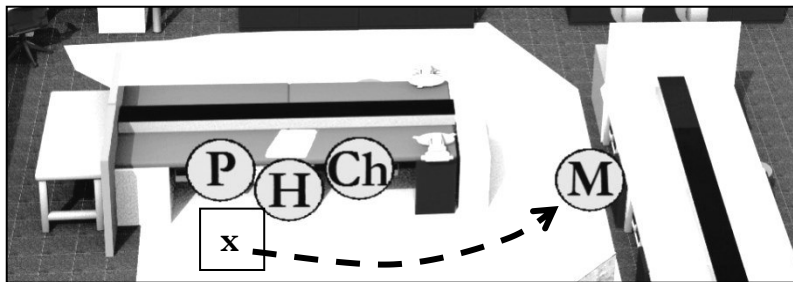
Indem sie sich körperlich-räumlich entfernt, entzieht sie sich der expliziten Weiterführung des Konflikts auf verbaler Basis. Maxi löst durch ihr Weggehen die thematische Diskrepanz zwischen sich und der restlichen Gruppe nicht auf. In ihrer Distanzierung, d.h. indem sie sich den anderen körperlich-räumlich entzieht, lässt sich lediglich eine soziale Notlösung sehen, die zur Unterbindung der Konfliktfortführung beiträgt.

Segment 7) Neufokussierung der Gruppe ohne Maxi

Mit langsamen Schritten und gesenktem Kopf verlässt Maxi die Gruppenwerkbank. Der von ihr realisierte Laufweg zeigt sich nicht als fokussiertes, zielgerichtetes Gehen (vgl. Schmitt 2012b), sondern als ein gemächliches körperliches Entfernen von der Gruppe. Während sie geht, hebt und senkt sie ihre linke Schulter und zieht dabei ihr T-Shirt gerade [245]. Diese Bewegung lässt an einen geschlagenen Boxer erinnern, der zur kurzen Erholung in seine Ecke geht und dabei die verletzte Schulter nachzieht [246]:



Als Maxi mit dem Rücken zur restlichen Gruppe die Werkbank verlässt, schaut Chris ihr hinterher. Hannes dagegen schaut sie nicht an. Er sieht an ihr vorbei und richtet sich auf die Werkbank aus, an der er sich mit der rechten Hand verankert hat [245]. Er schließt körperlich die nun frei gewordene Stelle an der Werkbank, an der zuvor Maxi gestanden hat. Da er aufrückt, verschließt sich Maxi nun der Zugang zu ihrer vorherigen Position, sodass sie körperlich nicht wieder an ihren ursprünglichen Platz zurückkehren kann, wie die folgende Abbildung (Abb. 38) zeigt:



(Abb. 38)

Jetzt stehen die drei anderen geschlossen im Halbkreis, sodass Hannes frontal zur Werkbank gedreht steht, während ihn Peter und Chris körperlich umschließen [246]. Noch während sich Maxi im Gehen befindet, bestätigen sich die drei übrigen ihre Einigkeit im Unverständnis über Maxis vorheriges Verhalten:

- 159 **Hannes** wir ham da NIX drin.
 160 **Chris** GELL?
 161 **Peter** isch hab AU nix da.

Schauen wir nun genauer auf Maxi und das, was sie jetzt unternimmt: Sie geht nicht wie angekündigt zum Gruppenausbilder, sondern bewegt sich in Richtung der gegenüberliegenden Werkbank, die sich innerhalb des projektbezogenen Arbeitsbereichs befindet und auf der persönliche Gegenstände der Gruppenmitglieder abgelegt sind. An der gegenüberliegenden Werkbank angekommen orientiert sie sich auf einen neuen, eigenen Fokus und beginnt, die dort liegenden Sachen zu sortieren. Sie greift mit der linken Hand nach einem Schreibblock, legt ihn vor sich, greift dann nach einem kleinen Täschchen und legt es auf den Stapel. Mit der rechten Hand greift sie nach einem dort liegenden Handy und legt es dann auf die restlichen Sachen (vgl. [247] bzw. [247a]):



(00:24:49:23)

Während sie mit dem Rücken zur Gruppe steht und eigenen Orientierungen folgt, refokussiert sich die Gruppe ohne Maxi auf die nachfolgenden Gruppenaufgaben, die nun, d.h. nach der schriftlichen Planung, anstehen. Hannes verteilt explizit die Aufgaben an die anderen beiden:

162 **Hannes** SO.
 163 dU machst DES;
 164 die doku weiter und du machst eLEKtroplan,

Indem sich Maxi körperlich und blicklich aus dem gemeinsamen Interaktionsraum entfernt hat, bietet sie den restlichen Gruppenmitgliedern die Möglichkeit, nachlaufend den Konflikt ohne sie zu reflektieren. So reagiert Peter mit einem Kommentar auf Maxis Sozialverhalten:

165 **Peter** so_n pups.
 166 die REGT misch uff

Dann orientiert sich Peter auf seine vor ihm liegenden Unterlagen, die mit der ursprünglichen Gruppenaufgabe (Wochenplanung abarbeiten) zusammenhängen:

167 **Peter** wo is_n mein ZETtl?
 168 **Hannes** lass das scheiß DING da liegn.
 169 **Peter** isch brauch mein [ZEUG.]
 170 **Chris** [He he;]

Als Peter nach seinem „ZETtl“ (Z.167), d.h. die erstellte Wochenplanung, greift, bewegt er seine Hand in Richtung des dort liegenden Aufnahmegeräts. Noch bevor er dieses berührt, reagiert Hannes sofort verbal darauf (vgl. Z.168). Peter zieht seine Finger sofort zurück. Daraufhin hebt Hannes das Aufnahmegerät selbst hoch und gibt Peter nun die Erlaubnis, seine Unterlagen aufzuheben (Z.171). Währenddessen lacht Chris reaktiv auf:

171 **Hannes** zieh_s halt WEG;
 172 (.)
 173 **Chris** [ha_HA;]
 174 **Hannes** [NEIN;]
 175 (.) zieh WEG.
 176 (.) zieh WEG;
 177 (2.23)

Durch die Neuausrichtung auf die pragmatische Relevanz des Aufnahmegeräts hat sich die Gruppe ohne Maxi einem neuen Fokus in einer neuen Modalität zugewandt und nutzt dies als Basis für einen gemeinsamen Spaß untereinander ohne Maxi.²²⁹

²²⁹ Siehe zum Aspekt des gemeinsamen Lachens als Ressource zur Festigung von Teamstruktur auch Pustički/Schmitt (2015).

Segment 8) Maxis Wiederannäherung und explizite Resignation

Zum gleichen Zeitpunkt, als Peter seine Unterlagen von der Werkbank hebt und sich von der Werkbank wegzudrehen beginnt, dreht sich auch Maxi von ihrer Werkbank weg. Wieder der Gruppe zugewandt nähert sich Maxi nun mit leeren Händen. Ihre rechte Hand versenkt sie in der Hosentasche. Dabei realisiert sie einen noch langsameren Gang als beim Weggehen zuvor. Da sich Peter zum gleichen Zeitpunkt über seine rechte Körperseite gedreht hat, sind er und Maxi nun frontal zueinander gedreht. Durch diese Konstellation begünstigt schaut Maxi, während sie auf die Gruppe zugeht, zu Peter. Mit schräger Kopfhaltung und über ihren Schutzbrillenrand hinausschauend knüpft sie an ihrer vorherigen thematische Relevanz an und gibt mit einer leisen Initiative ihre Resignation kund (vgl. [248] bzw. [248a]):



178 **Maxi** <<zurückkommend> swar DOCH das fa:lsche >.

Während sie noch spricht, dreht sich Peter sofort weg, womit er die Grundlage entzieht, mit Maxi Blickkontakt halten zu können. Er richtet sich körperlich und verbal gänzlich neu (körperlich auf Hannes) aus:

179 **Peter** ich brAUch mEIn eLEKtroplan,
180 da wo das alles DRAUFstand.

Nachdem Maxi Peter als potentiellen Adressaten verloren hat, wechselt sie ihre Blickrichtung. Sie senkt den Blick und schaut zu Boden. Nun bleiben kaum andere Adressaten übrig: Hannes ist körperlich gänzlich auf die Bearbeitung seiner und Peters Relevanz ausgerichtet und Chris schaut breit grinsend in Richtung Maxi. Weiterhin auf den Boden schauend kommt Maxi dann zur Gruppe zurück [249]:



(00:25:01:15)

178 **Maxi** <<zurückkommend> s_war DOCH das fa:lsche >.

Hannes, der auf Maxis Rückkehr in keiner Weise reagiert, beantwortet Peters vorausgehende Frage:

182 **Hannes** hier steht ALles,

183 da is der [SCHRANK.]

Sofort als Hannes zu reden beginnt und dabei auf den Projektschrank zeigt, beginnt sich Peter blicklich mitzukoordinieren. Währenddessen bleibt Maxi etwas abseits der Gruppe stehen. Niemand koordiniert sich mit ihr. Einen Anschluss findet sie nun nicht mehr, da alle mit dem Rücken zu ihr stehen [250]:



(00:25:05:14)

183 **Hannes** da is der [SCHRANK.]

184 **Peter** [alla GUT,]

Auf diese Weise „verarmt“ Maxi abseits der Gruppe sozial, indem sie weder den vorher gemeinsamen Interaktionsraum re-etablieren, noch an der neuen thematisch-pragmatischen Relevanz der Gruppe teilhaben kann. Maxis Wiederannäherung durch Re-Thematisierung des vorherigen Konflikts und ihre explizite Resignation (vgl. Z.178) werden übergangen. Weder Peter noch Hannes, die im vorherigen Konflikt die explizite Gegenposition zu Maxi inne hatten, reagieren auf sie.

Segment 9) Auflösung der Gruppenverankerung

An dieser Stelle hat die Gruppe ihre gemeinsame Aufgabe, eine Tagesplanung zu erstellen, abgeschlossen. Peter ratifiziert den Abschluss der vorherigen Phase explizit und deutet bereits die Überleitung in die kommende Arbeitsphase an:

184 **Peter** [alla GUT,]
 185 (0.96)
 186 **Peter** alla GUT;
 187 da fang FANG_mer an.

Alle bis auf Maxi orientieren sich jetzt körperlich auf ihre nachfolgenden Einzelaufgaben. Sukzessiv lösen Peter, Hannes und Chris ihre Verankerungen an der Werkbank: Hannes und Peter nehmen die letzten Sachen in die Hand, die auf der Werkbank standen, sehen sich abschließend noch einmal um. Dann geht Peter über die Freifläche hinter Maxi vorbei. Keiner der drei Auszubildenden nimmt Blickkontakt mit Maxi auf, die zu diesem Zeitpunkt wie versteinert dasteht. Während sie so steht, gehen die anderen einfach an ihr vorbei [251]:



(00:25:09:02)

Erst als Hannes als letzter die Werkbank verlässt, löst Maxi ihre Starre und zieht mit: Sie beginnt, den anderen in ihrer Bewegungsrichtung „hinterherzulaufen“ (vgl. Schmitt 2012b).

5.4.1.2.2 Zusammenführung

Aus der Analyse ist hervorgegangen, wie sich aus Maxis implizitem Hilfesuch verbalbasiert ein lokaler Konflikt innerhalb der Ausbildungsgruppe zuspitzt. Im Analyseprozess zeichnete sich erst sukzessiv als „latente Sinnstruktur“²³⁰ (Oevermann et al. 1979) Maxis implizit thematisierte Hilfsbedürftigkeit ab, die mit ihren Aufgaben als

²³⁰ „Die latente Sinnstruktur eines einzelnen Interakts oder einer Äußerung enthält als Struktur von situativ und kontextuell möglichen Bedeutungsrelationen in der Regel verschiedene ‚Lesarten‘, von denen auf seiten der beteiligten Subjekte in der ursprünglichen Handlungssituation gewöhnlich nur ein Teil subjektiv intentional realisiert worden ist“ (Oevermann et al. 1979:380).

Auszubildende und Gruppenmitglied zusammenhängt: Um der Bearbeitung ihrer heutigen Arbeitsaufgabe nachkommen zu können, benötigt sie Unterlagen bzw. eine Einführung in den Arbeitsumgang mit einem bestimmten Computerprogramm. Anstatt dieses individuelle Problem explizit offenzulegen, lässt Maxi die restlichen Gruppenmitglieder im Unwissen darüber.

Da Maxi nun auf etwas insistiert, ohne den Hintergrund dafür zu explizieren, wird sie von den restlichen Gruppenmitgliedern (Hannes, Peter und Chris) vehement abgelehnt. Es entsteht ein Konflikt, der sich in einer 3:1 Konstellation verhärtet. Gelöst wird dieser nicht. Vielmehr wählt Maxi eine Art Notausstieg: Sie entfernt sich körperlich von den anderen und entzieht damit die körperlich-räumliche Basis, den Konflikt verbal weiterzuführen (d.h. im Rahmen der Ausbildungswerksatt in einer sozial unauffälligen Weise).

Die Konfliktentstehung, der Umgang mit der Konfliktsituation und Maxis Verhaltensspezifik scheinen besondere Orientierungen offenzulegen, die wahrscheinlich nicht nur mit Maxis Hilfsbedarf zusammenzuhängen. Welche Implikationen und Orientierungen sich genau bei Maxi zeigen, soll nun detailliert aufgeschlüsselt werden.

5.4.1.2.2.1 Maxis Interaktionsverhalten

Fassen wir zunächst die auffälligen Verhaltensmerkmale zusammen, die sich bei Maxi hinsichtlich folgender Aspekte gezeigt haben:

a) **Gesprächsorganisation**

Erst nachdem die Planung als grobe Fassung feststeht, beginnt Maxi, sich als Sprecherin zu etablieren und selbstgewählt Initiativen einzubringen. Ihre Initiativen etabliert sie zuerst an Stellen, an denen keiner spricht und die sich zur selbstgewählten Etablierung anbieten (z.B. am Ende fremder TRP's und in verbalen Pausen). Zunächst richtet sie ihre Fragen zögernd an einzelne Beteiligte, d.h. ihre Beiträge weisen Verzögerungen (beispielsweise *delay*-markierte Formulierungen) auf. Maxi produziert hier noch keine Überlappungen mit anderen. Erst nachdem Peter dazu übergeht, Maxi zu überlappen und ihr Anliegen grundsätzlich infrage zu stellen, beginnt Maxi sich zu wehren. Sie verteidigt ihr Anliegen und geht ab dann dazu über, alle Beteiligten zu überlappen und ihre Beiträge bereits zu negieren, noch bevor diese ausgesprochen haben. Sie beginnt ab dann, alle Gruppenmitglieder kollektiv mit „ihr“ zu adressieren. Damit beteiligt sich Maxi wesentlich an der sukzessiven Etablierung einer Konfliktstruktur in einer 3:1-Konstellation.

b) **Organisation thematisch-pragmatischer Relevanzen**

Die Bearbeitung individueller, rollenbezogener thematisch-pragmatischer Relevanzen initiiert Maxi erst, als „soweit die grobe Wochenplanung“ steht. Die Etablierung ihrer thematisch-pragmatischen Relevanzen erfolgt zwar auf sehr subtile Weise, dafür hält

Maxi aber kontinuierlich an der Etablierung fest. Bereits zu einem relativ frühen Zeitpunkt, d.h. noch bevor die Gruppe kollektiv vom gemeinsamen Gruppenfokus abgelassen hat, lassen Maxis Initiativen ihre Vororientierung an der sie individuell betreffenden ausbildungsbezogenen Aufgabe innerhalb des Gruppenprojekts erkennen. Ihre Initiativen führen zu einem Themenwechsel innerhalb der Gruppe.

Die Art und Weise, wie sie ihre thematisch-pragmatischen Relevanzen organisiert, lässt auf ein gewisses Kalkül bzw. auf ein Chancen und Risiken kalkulierendes Vorgehen schließen: Dass sich hinter ihrem Festhalten womöglich ein Problem oder gar Unwissenheit im Umgang mit ihrer heutigen Aufgabe verbergen könnte, deutet sich nur implizit an. Was jedoch bleibt, sind Maxis Beständigkeit hinsichtlich ihres Festhaltens an ihren thematisch-pragmatischen Relevanzen. Auch bei Widerstand durch andere lässt Maxi nicht locker.

Die konkreten Hintergründe für Maxis Festhalten an ihren thematischen Relevanzen bleiben unausgesprochen. Zudem bleibt ihr angekündigter Gang zum Ausbilder aus. Als latenter Sinn lässt sich nun Folgendes schließen: Würde Maxi ihre fachliche Hilfsbedürftigkeit gegenüber ihren Teammitgliedern oder gar dem eigenen Ausbilder offenlegen, könnte dies mit sozialen Kosten für Maxi einhergehen. Möglicherweise ginge sie ein gewisses Risiko ein, in Verlegenheit zu geraten und Schwächen gegenüber anderen (insbesondere gegenüber Statusgleichen) eingestehen zu müssen, womit sich in ihrer Verhaltensspezifik auch eine mögliche „Entblößungsvermeidung“ feststellen lässt.

Hinsichtlich dieses Aspekts zeigt sich nun ein deutlicher Unterschied zwischen Maxi und Peter. Erinnern wir uns kurz zurück: Anders als Maxi legte Peter seine Orientierungen größtenteils immer offen, wie beispielsweise seine Angstgeständnisse in Prüfungssituationen oder seine Geständnisse, relevante Aufgaben nicht gemacht zu haben.

c) Beziehungskonstitution: Bearbeitung von teaminterner Konkurrenz

Maxis Umgang mit thematisch-pragmatischen Relevanzen und das Fehlen einer expliziten Aufklärung ihres Interesses lassen auf eine Orientierung an der Bearbeitung und Herstellung einer rollen- und konkurrenzbezogenen Beziehungsstruktur zwischen sich und den restlichen Gruppenmitgliedern schließen. Ausbildung im Team, wie sie sich bei dieser Ausbildungsgruppe vollzieht, geht anscheinend auch mit der Herstellung und Bearbeitung von teaminterner Konkurrenz einher. Dies deutete sich zuvor bereits bei der Rekonstruktion von Hannes' Präsenzfigur an und lässt sich nun in situationsspezifischer Weise auch bei Maxi erkennen. Maxis Zurückhaltung, ihr eigenes Unwissen im Gruppenkontext offenzulegen und sich damit gegenüber Gruppenmitgliedern (und potentiellen Konkurrenten) als unvorbereitet oder gar als hilfsbedürftig zu präsentieren, lassen auf diese Lesart schließen.

Indem Maxi sich zurückzieht und die Weiterbearbeitung des Konflikts durch körperlich-räumlichen Rückzug unterbricht, lässt sich auch eine Bearbeitung einer Außendarstellung der Gruppe (dessen Mitglied sie ist) gegenüber Ausbildern und Außenstehenden erkennen. Indem sie sich zurückzieht, trägt sie zur Wahrung der Außendarstellung der Gruppe bei: Es zeigt sich zwar gruppenintern ein Konflikt, aber er vollzieht sich doch im geschützten Rahmen der Gruppe. Indem Maxi das Gruppenterritorium nicht verlässt, sondern lediglich zu einer Werkbank geht, auf der sich Gruppengegenstände befinden, bleibt gegenüber Außenstehenden die Darstellung eines in sich einiges Teams weiterhin bewahrt.

d) Körperlich-räumliche Orientierungen

Wie bereits angedeutet wählt Maxi den Ausstieg aus dem verbalen Konflikt, indem sie sich körperlich-räumlich von ihrer Gruppe entfernt. Damit wählt sie als einzige Beteiligte „Raum als interaktive Ressource“ zur Bearbeitung des entstandenen Konflikts. Wohin sie geht, welche sozialtopografischen Besonderheiten damit einhergehen und welche Implikationen sich genau aus ihren körperlich-räumlichen Orientierungen ergeben, soll nun im nachfolgenden Abschnitt ausführlicher betrachtet werden.

5.4.1.2.2.2 Weggehen und Wiederannäherung als Mittel der Konfliktbearbeitung

Da sich der situativ entstandene Konflikt verbal nicht löst, greift Maxi zur Konfliktbearbeitung auf andere Ressourcen zurück. In dieser Hinsicht zeigt sich ihr interaktives Verhalten als implikationsreich sowohl für sie als auch für die restliche Gruppe. Zur Bearbeitung des Konflikts nutzt Maxi primär Raum, d.h. die Ausbildungswerkstatt, als Ressource. Im Kontext dieser Konfliktbearbeitung spielt nun das kollektive sozialtopografische Wissen (Schmitt 2013, Hausendorf/Schmitt 2013) über einzelne Bereiche innerhalb der Ausbildungswerkstatt eine wesentliche Rolle.²³¹ Dieses sozialtopografische Wissen ist eine Voraussetzung, um Maxis Interaktionsverhalten, dessen Motivierung und Realisierung überhaupt verstehen zu können. Ihr Verhalten ist sequenziell geordnet und setzt sich aus drei aufeinanderfolgenden Komponenten zusammen: I) Weggehen, II) temporäre Neuausrichtung und III) Wiederannäherung.

I) Weggehen

An einem Höhepunkt des Konflikts distanziert sich Maxi initiativ von ihrer Gruppe. Sie wählt damit eine soziale Form der situativen Konfliktbearbeitung: Maxi zieht sich körperlich-räumlich aus der Gruppenverankerung zurück, verlässt den gemeinsam etablierten Interaktionsraum und trägt damit zu einer situativen Entlastung des Konflikts bei. Indem Maxi den gemeinsamen Interaktionsraum verlässt, entzieht sie sich

²³¹ Auf diesen Aspekt wurde bereits in Kap. 4 näher eingegangen.

selbst die Basis, am verbalbasierten Konflikt weiter teilzuhaben. Sie baut eine räumliche Distanz zur Gruppe auf und schafft damit auch für die anderen einen Rahmen, um nachträglich die entstandene Gruppenanspannung „koalitionsintern“, d.h. innerhalb der entstandenen Dreierkonstellation, zu bearbeiten und während Maxis Abwesenheit über sie „herzuziehen“.

II) Temporäre Neuausrichtung

Nachdem sich Maxi körperlich-räumlich von ihrer Gruppe entfernt hat, geht sie auf eine andere Werkbank zu, die sich innerhalb des projektbezogenen Arbeitsbereichs befindet (vgl. Abb. 4 bzw. Kap. 4.3). Durch den Gang dorthin und ihre dortige Neupositionierung geht Maxi ein situativ kalkulierbares Risiko ein. Dieses deutet sich wesentlich anhand folgender Aspekten an, die mit einer potentiellen „Wahrnehmungswahrnehmung“ einherzugehen scheinen.

II a) Herstellung von Sichtbarkeit

Der erste Aspekt geht mit der Sichtbarkeit von Maxis temporärer Neupositionierung einher: Durch die transparente Architektur der Ausbildungswerkstatt bewegt sich Maxi in Strukturen von permanenter Wahrnehmungswahrnehmung. Da die Auszubildenden nie alleine in der Ausbildungswerkstatt sind, besteht auch für die Auszubildenden potentiell immer die Möglichkeit, von ihrem Ausbilder oder einem anderen institutionellen Vertreter gesehen zu werden. Hier setzt nun die Relevanz des sozialtopografischen Wissens über interne Arbeitsbereiche an: Indem Maxi an die gegenüberliegende Werkbank geht, sich dort neu positioniert, produziert sie durch ihr Verhalten zwar Sichtbarkeit, wird aber über ihre Außendarstellung „in den eigenen Gegenständen der Gruppe nach etwas suchen“ – im Sinne von *make-believe* (Goffman 1974:48) – nicht verhaltensauffällig. Trotz ihres Weggehens und ihrer temporären Neuausrichtung trägt sie weiterhin zur Außendarstellung der Gruppe und des primären Rahmens bei. Maxi geht zwar aus der gemeinsamen Gruppenverankerung heraus, verlässt jedoch nicht das gemeinsame Gruppenterritorium.²³² Ihre temporäre Neuausrichtung an der gegenüberliegenden Werkbank zeigt sich als eine akzeptable und unauffällige Form der kurzzeitigen Neuausrichtung.²³³

II b) Möglichkeit der akustischen Wahrnehmung

Neben der potentiellen Wahrnehmung von Maxi durch situativ Außenstehende, bietet die temporäre Neuausrichtung an der gegenüberliegenden Werkbank auch Maxi die Möglichkeit, andere wahrnehmen zu können. Auch wenn Maxi den Interaktionsraum der Gruppe verlassen hat, befindet sie sich noch immer im gemeinsamen akus-

²³² Wie sich das „Gruppenterritorium“ der Ausbildungsgruppe *en détail* gestaltet, siehe Kap. 4.3.

²³³ Durch ihr Verhalten verändert Maxi die Außendarstellung der Gruppe nicht. Der Gesamteindruck des primären Rahmens der Gruppensituation bleibt erhalten, und die Gruppe bleibt trotz Maxis räumlicher Distanzierung als Gruppe, die sich in der Erarbeitung einer Gruppenaufgabe befindet, erkennbar. Nach Goffman zeigen sich die Auszubildenden auch weiterhin als *team*: „A team is a grouping [...] in relation to an interaction or series of interactions in which the relevant definition of the situation is maintained“ (Goffman 1959:64).

tischen Wahrnehmungsraum. Trotz ihrer Positionierung mit dem Rücken zur Gruppe kann sie auditiv dem weiteren Interaktionsverlauf der anderen Gruppenmitglieder folgen und sich potentiell danach koordinieren. Indem sich Maxi zum letztmöglichen Zeitpunkt zur Gruppe umdreht, als sich alle Mitglieder beginnen, aus ihrer Verankerung an der Werkbank zu lösen, zeigt sich, dass sie dem Interaktionsverlauf der verbliebenen Gruppe gefolgt sein muss und sich damit antizipatorisch koordiniert.

III) Wiederannäherung

Als sich die restlichen Gruppenmitglieder nach Abschluss ihrer Gruppenaufgabe aus ihrer Verankerung lösen und jeder beginnt, sich auf individuelle Relevanzen auszurichten, nähert sich Maxi der Gruppe körperlich-räumlich und auch thematisch wieder an. Durch ihr vorheriges Weggehen und ihre temporäre körperliche Abstinenz hat sich die situative Lage innerhalb der Gruppe verändert. Die veränderte Gruppensituation ermöglicht Maxi eine Selbstkorrektur zu relativ geringen „Kosten“ im geschützten Rahmen der Gruppe. Noch bevor sich alle Gruppenmitglieder aus der gemeinsamen Gruppenverankerung gelöst haben, expliziert Maxi innerhalb des Kollektivs ihre Resignation und bietet damit eine Initiative zur Reparatur der vorher gestörten Gruppensituationen. Auch wenn die Gruppenmitglieder nicht auf Maxi reagieren, sie jedoch kollektiv die gemeinsame Verankerung an der Werkbank auflösen, zeigt sich hier nach außen eine unauffällige Gesamtdarstellung der Gruppe, bei der alle Mitglieder den primären Situationsrahmen „eine Gruppenaufgabe bearbeitet haben“ kollektiv auflösen.

Dieses dreischrittige, sequentiell geordnete Verhalten, welches sich hier fallbasiert bei Maxi gezeigt hat und bei dem so viele Aspekte miteinander konvergieren, lässt nun abschließend die Vermutung zu, dass es sich hier um ein mögliches interaktives Verfahren zur Deeskalation von Kleingruppenkonflikten handeln könnte, welches Maxi anwendet.²³⁴

5.4.1.2.2.3 Interaktive Beteiligung als Anforderung zur Selbstdarstellung

Fragt man nun nach möglichen Motiven für Maxis Interaktionsverhalten, lässt sich als rekonstruierbare „Präsenzmotivierung“ (vgl. Schmitt 1992) eine individuelle Orientierung erkennen, die sich Alltagssprachlich wie folgt bezeichnen ließe: „Wenn sich dir individuell ein Problem zeigt, halte dich damit zurück und versuche es implizit zu lösen, ohne andere darauf aufmerksam zu machen, dass sich dir individuell ein Problem zeigt“. Ein relevanter Bezugspunkt, der mit dieser Perspektive zusammenzuhängen scheint, ist die Gestaltung und die situative Nutzung des Raums.

²³⁴ Um sich einer solchen Verfahrenshypothese stellen zu können, wären jedoch zukünftig weitere, kontrastierende Analysen nötig und erhellend.

Der Raum, in welchem sich der rekonstruierte Fall vollzieht, wird durch simultane Nutzung vieler Personen gekennzeichnet: Hier Anwesende sind wechselseitig einer permanenten Sicht- und Hörbarkeit ausgesetzt, was hier auf die Herstellung von fokussierter, gruppeninterner Interaktion einwirkt. Das Interaktionsverhalten einzelner Auszubildender ist potentiell immer einem rezipierenden Publikum zugänglich, beispielsweise Ausbilden. Auch wenn der eigene Ausbilder nicht explizit als Sprecher an der Werkbank anwesend ist, muss er aufgrund seiner Anwesenheit im Raum und seiner Möglichkeit zur distanzierten Interaktionsrezeption als potentieller „Interaktionsbeteiligter“ (Deppermann/Schmitt 2007) mitreflektiert werden.

Betrachten wir in diesem Zusammenhang nun das Verhalten von Maxi. Ihr situatives Verhalten deutet auf eine Rezeption der eigenen Selbstdarstellung gegenüber einem potentiellen Publikum. Hier zeigt sich bei Maxi eine Orientierung an einer Selbst- und Gruppendarstellung (im Sinne einer Orientierung an einer rollenspezifischen *performance*²³⁵). Zum Zeitpunkt der Konfliktzuspitzung geht die Gruppe einem projektgebundenen Auftrag nach. Die visuelle *performance* der Gesamtgruppe zeigt körperlich-räumlich nach außen die Bearbeitung dieses primären sozialen Rahmens (Goffman 1974) an (d.h.: „wir erstellen gemeinsam einen Wochenplan“, was sich anhand der räumlichen Verankerung der Gruppenmitglieder an der Werkbank und ihrer wechselseitigen blicklich-körperlichen Koordination zeigt). Nun emergiert verbal ein Konflikt, der primär nichts mit der Bearbeitung dieses primären Rahmens zu tun hat. Um die Außendarstellung zu wahren und nicht auf „Probleme“ aufmerksam zu machen, wählt Maxi einen Notausstieg. Die Spezifik von Maxis Umgang mit dem Konflikt zeigt sich in sekundärer Form indikativ für ihre Funktionsrolle: Zum einen präsentiert sie durch ihr implizites Hilfesuch keine explizite Selbstdarstellung von „*being unvorberitet*“ gegenüber der eigenen Gruppe, zum anderen zeigt sie dies auch nicht dem eigenen Ausbilder. Maxi trägt damit weiterhin zur Darstellung von „*doing being vorberitet*“ bei, womit sie (in globaleren Strukturen betrachtet) weder sich selbst, noch das Team gefährdet. Dies zeigt sich auch darin, dass sie bei der Wahl ihres Notausstiegs zu einer Werkbank geht, die sich zum einen innerhalb des Gruppenteritoriums befindet und auf der zum anderen individuelle Gegenstände der Teammitglieder liegen. Dort kann sich Maxi für eine kurze Dauer unauffällig aufhalten, ohne damit bei Außenstehenden Aufmerksamkeit zu erregen.

5.4.2 Online-analytische Kompetenz und Wahrnehmungswerbung

Das nächste Fallbeispiel stammt aus einem etwa 20-minütigen Besprechungskontext, der Bestandteil einer Serie mehrerer, über den Tag verteilter, ca. stündlich spontan

²³⁵ Die Perspektive auf Maxis Außendarstellung als funktionsrollengebundene Performance geht auf Goffman (1959:8) zurück: „A ‘performance’ may be defined as all the activity of a given participant on a given occasion which serves to influence in any way any of the other participants“.

zustande kommender Besprechungen ist. Teilweise ist uns der Gesamtkontext bekannt.²³⁶ Die Auszubildenden haben ihr halbjähriges, zwischenprüfungsrelevantes Projekt nicht zeitgerecht abgeschlossen. So richtet sich das Team nun „kurz vor knapp“ mit der Bitte an den Fachausbilder (Weber), sich bezüglich des dringend notwendigen Projektabschlusses zu besprechen.

Auch hier bahnt sich ein Konflikt an, der jedoch in einer anderen Weise entsteht, als wir es im vorausgehenden Beispiel gesehen haben. Ab einem gewissen Punkt beginnt Maxi, ihre Relevanzen hochzustufen und in einer spezifischen Weise zur Bearbeitung anzubieten.

5.4.2.1 Spontan initiierte Teambesprechung als Kontext

Es ist mittlerweile Freitagnachmittag. Bis zum „kollektiven Feierabend“, auf den ein verlängertes Wochenende für alle Auszubildende folgt, sind es nur noch ca. 50 Minuten. Diese letzte Arbeitsstunde trennt das untersuchte Team aber auch von ihrem Projektabschluss, der vor einem halben Jahr für heute angesetzt worden ist.

Bereits seit ca. acht Minuten besprechen sich die Beteiligten. Unmittelbar vor Ausschnittbeginn verweist der Ausbilder dann auf Folgendes:

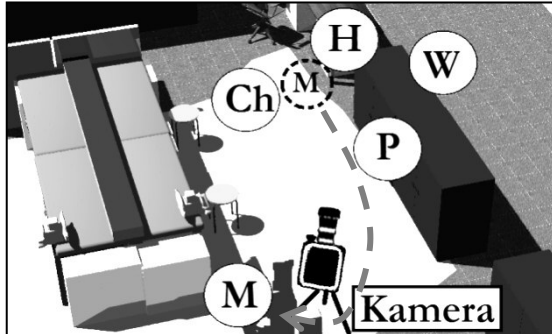
053 **Weber** ihr HÄTtet (.) einfach-
 054 (1.54)
 055 euch die zeit n_bissl (besser/anders) EINTeilen müssen;
 056 darum GEHT_S einfach bloß;
 057 JA?
 058 wie GSACHT,
 059 das iss_es äh
 060 WIRklich.
 061 (-) AUF_N letzten drücker;
 062 (.) heut ALLerlEtzter tag?
 063 (.) JA?
 064 (.) vorher GING_S fertig zu machen,

Der Ausbilder richtet indirekte Schuldzuweisungen an die Auszubildenden, welche diese aber nicht ratifizieren.²³⁷ Verbal beteiligen sich hauptsächlich Hannes und Maxi als Gruppensprecher. Chris und Peter sind überwiegend verbal abstinent, vertreten die Gruppe aber durch ihre körperliche Anwesenheit mit.

²³⁶ In der hier anstehenden Fallanalyse geht es nicht um denselben Ausschnitt, welcher im Rahmen der Präsenzfigur Chris rekonstruiert worden ist, aber dieser spielt für den hier nun folgenden Videoausschnitt eine Rolle, sodass ein kurzer Rückblick lohnt (siehe hierzu Kap. 5.3.2).

²³⁷ Die Auszubildenden nennen zunächst Gegenargumente, die sich gegen Weber richten. So bringt z.B. Hannes Folgendes ein: „*ganz EHRlich. wenn sie n_ganzen tag für uns ZEIT gehabt hätten?*“, woraufhin Maxi sofort bekräftigend mit: „*herr WEber, es is aber WIRklich so.*“ reagiert. Anstatt dass Weber (als Statushöherer) die Fortführung der Anschuldigungen unterbindet und somit einem sich anbahnenden Konflikt die Grundlage entzieht, reagiert er weiterhin in ähnlicher Weise wie die Auszubildenden, d.h. mit Ablehnungen und Gegenargumenten (z.B. mit „*ne_ne GANZ kurz; des is NET so, des is NET so?*“ (0.51) *ihr wusstet dass die dokumentaTION (0.69) am fünften oktober dort sein muss.*“).

Als der Konflikt zwischen Ausbilder und Auszubildenden einen Höhepunkt erreicht, kündigt Maxi den Ausstieg aus der Gruppenformation an, um in Gruppenunterlagen nach Beweisen für ihren Standpunkt zu suchen („*isch gucke NACH.*“). Indem sie weggeht, schafft sie räumliche Distanz (vgl. Abbildung 39):



(Abb. 39)

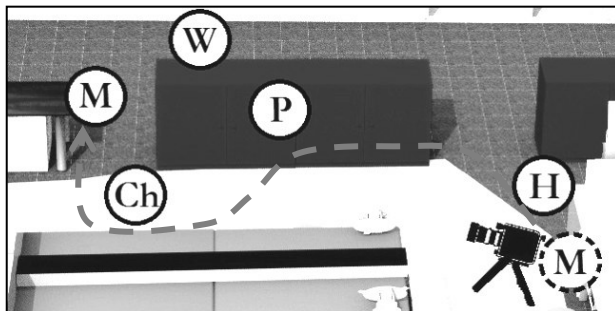
Kurz nach Maxis Abwesenheit verlässt dann auch Hannes die Gruppe. Ihr Weggehen führt zu einer wesentlichen Veränderung der *f-formation* (Kendon 1990) innerhalb der Gruppe. Nach einer Weile geht Maxi dann – unabhängig von Hannes – wieder zu den verbliebenen Beteiligten zurück. An dieser Stelle wollen wir in die Fallanalyse einsteigen.

5.4.2.2 Fallanalyse 11: „s_muss ich jetzt ma WIRklich sagen,“

5.4.2.2.1 Rekonstruktion

Segment 1) Maxis Rückkehr zur Gruppe und Etablierung im Interaktionsraum

Als Maxi zum Versammlungspunkt zurückkehrt, wählt sie einen längeren Rückweg, der hinter Chris vorbeiführt (vgl. Abbildung 40):



(Abb. 40)

Sie geht an jene Stelle, an der zuvor Hannes gestanden hat. Dort bleibt sie stehen und richtet neu aus. Maxi verankert sich am Schreibtisch: Sie fasst hinter ihren Rücken und hält sich an der Schreibtischkante fest, bevor sie sich dann daran anlehnt (vgl. [252] und [253]). Währenddessen folgt Webers Blick Maxis Bewegungen. Dann setzt der Ausbilder zu einer Reformulierung seines vorausgehenden Beitrags an, wel-

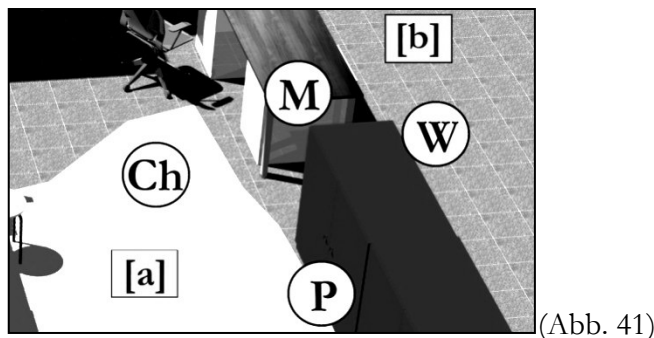
chen Maxi durch ihre körperliche Abwesenheit akustisch womöglich nicht wahrgenommen hat. Sein Blick zu Maxi deutet auf eine blickliche Adressierung hin:



121 Weber hab grad zu DEN beiden gsacht,

Interessanterweise ist Maxi nun nicht an jenen Platz zurückgekehrt, an dem sie zuvor gestanden hat, sondern wählt Hannes' Platz aus, welcher nach seinem Weggehen frei geblieben ist.

Maxi hat damit einen Standpunkt ausgewählt, der sich in nächster Nähe zum Ausbilder befindet. Anders als bei den anderen Gruppenmitgliedern steht nun kein direktes Hindernis (z.B. der Aktenschrank) zwischen ihr und dem Ausbilder (vgl. Abbildung 41):



(Abb. 41)

Hier zeigt sich nun eine sozialtopografische Besonderheit: Anders als Peter und Chris steht Maxi gewissermaßen innerhalb eines Grenzbereichs, der einen zentralen Durchgang ([b], schattierte Fläche) vom projektbezogenen Arbeitsbereich des Teams ([a], helle Fläche) trennt.²³⁸ Räumlich steht Maxi damit weder recht auf der Seite ihrer Ausbildungsgruppe, noch auf der des Ausbilders.

Auf die Wahrnehmungswahrnehmung des Ausbilders scheint Maxis neue räumliche Positionierung zu wirken: Blicklich und körperlich orientiert Weber sich nun an ihr und beginnt, sich mit ihr zu koordinieren. Zu Maxi gedreht führt der Ausbilder dann seine Kritik fort und setzt das ausgeschöpfte Zeitkontingent relevant:

²³⁸ Siehe hierzu weiterführend Kap. 4.3 sowie Kap. 5.3.2.1.

122 **Weber** das war jetzt ABsolut bis zum anschlag sim_mer jetzt halt.
 123 NE?
 124 ALso,
 125 der letzte [TAG?]
 126 **Peter** [JA-]
 127 **Chris** ah geNAU,

Mit kollektiver Adressierung richtet Weber sich nicht nur an die Auszubildenden, sondern schließt sich darin auch selbst mit ein („*sim_mer*“, Z.122 [sind wir]). Webers Blick ist noch immer in Richtung Maxi gerichtet.

Nun ratifiziert Maxi Webers Beitrag nicht verbal. Sie reagiert mimisch, mit einem impliziten Anzeichen der Ablehnung, indem sich ihre Mundwinkel nach unten ziehen. In dieser Haltung friert sie dann für eine Weile ein (vgl. [254] bzw. [254a]):



122 **Weber** das war jetzt ABsolut bis zum anschlag sim_mer jetzt halt.

Währenddessen führt der Ausbilder seine Kritik fort:

128 **Weber** ALles:-
 129 wie GSACHT,
 130 ihr wisst halt jetzt für die ZUkunft?
 131 dass dokumentaTION dann,
 132 wenn ihr_s denn RIChtig machen wollt?

Als Weber dann die Adressierung wechselt („*ihr wisst*“, Z.130) und sich kollektiv nur noch an die Auszubildenden wendet, wechselt Maxis Blick wieder in Webers Richtung. Ihre Mundwinkel sind noch immer nach unten gezogen ([255] bzw. [255a]):



130 **Weber** ihr wisst halt jetzt für die ZUkunft?

Dann dreht Weber seinen Kopf schnell nach links. Hannes nähert sich der Gruppe, was Weber peripherisch wahrzunehmen scheint [256]:



(00:08:34:15)

131 Weber dass dokumentaTION dann,

In seinen Händen hält Hannes ein großes Blatt (DIN A3-Format) und geht damit auf seine Gruppenmitglieder zu. Hierbei handelt es sich um einen projektbezogenen Funktionsplan, den die Auszubildenden gruppenintern erstellt haben, der zuvor im Besprechungsverlauf thematisiert wurde und der somit ein „Element des gemeinsamen Wissensvorrats“ (Schütz/Luckmann 2003) darstellt. Von diesem Gegenstand scheint eine hohe koordinative Relevanz nicht nur für Hannes, sondern auch für Weber und Maxi auszugehen, womit er als ein „signifikantes Objekt“²³⁹ angesehen werden kann: Weber folgt für einen Augenblick dem Blatt, das sich mit Hannes durch den Raum bewegt. Dann schaut auch Maxi dorthin.

Das Blickverhalten des Ausbilders scheint Maxi zu antizipieren. Durch die wechselseitige „Wahrnehmungswahrnehmung“ ist für Maxi sichtbar, dass Weber nun nicht mehr zu ihr, sondern sein Blick abrupt zum herbeikommenden Hannes gewechselt hat. Sie folgt seinem Blick und schaut ebenfalls zum Blatt in Hannes' Händen (vgl. [257] bzw. [257a]):



(00:08:34:23)

132 Weber wenn ihr_s denn RIChtig machen wollt?

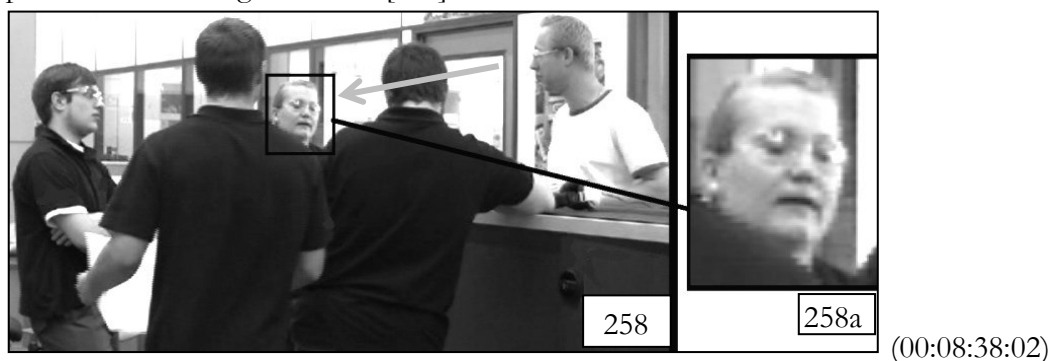
²³⁹ Nach Schmitt/Deppermann (2007) unterscheiden sich „signifikante Objekte“ von „Gegenständen“ allgemein durch „strukturimplikative Potenziale“ (ebd.:111), welche für die Konstitution von Interaktionsräumen durch die Beteiligten einhergehen: „Signifikante Objekte sind gegenständliche Mitkonstituenten von Interaktionsräumen, deren Zentrum und koordinativen Bezugspunkt sie bilden“ (ebd.).

Nachdem Maxi gesehen hat, dass Hannes sich nähert, wendet sie den Blick von ihm ab, schließt die Augen und beginnt sofort zu sprechen. Sie geht damit in verbale Überlappung mit Weber:

133 **Weber** schon forma[tiert]
 134 **Maxi** [ja] aber ich hab schon: LETZte woche gesagt?
 135 dass es ENG wird,
 136 un man hat mich die GANze zeit immer nur verträstet;
 137 **Weber** ((räuspert sich)
 138 (0.61)
 139 **Chris** [aber]
 140 **Weber** [ich wu]sst
 141 ich WUSST doch dass es eng wird;
 142 also letzte WOCH?
 143 wo du MONTag s_gsacht [hast?]
 144 **Maxi** [NE aber,]

Gleich als Maxi sich etabliert, bricht der Ausbilder seinen Turn ab. Neben den geschlossenen Augen hat Maxi den Kopf leicht in den Nacken gezogen [258a].

Als sie zu sprechen beginnt, dreht ihr Weber seinen Oberkörper zu. Die körperliche und blickliche Ausrichtung des Ausbilders deutet an, dass er zu diesem Zeitpunkt primär Maxi zu folgen scheint [258]:



133 **Weber** schon forma[tiert]
 134 **Maxi** [ja] aber ich hab schon: LETZte woche gesagt?

Was sich nun ereignet, zeigt sich als hochgradig komplex. Schauen wir zunächst auf den verbal-vokalen Verlauf anhand des Transkripts.

Über eine „ja aber“-Struktur (Z.134) setzt Maxi zu einer oppositionellen Reaktion auf Weber an. Sie verweist auf eine vergangene eigene Handlung („LETZte woche gesagt“) und greift damit den zeitlichen Aspekt auf, der zuvor durch den Ausbilder eingebracht worden ist („ABsolut bis zum anschlag sim_mer jetzt“, Z.122). Maxi distanziert sich individuell von Webers kollektiver Aussage („sim_mer“), indem sie auf ihren eigenen Weitblick (in der Vergangenheit) und damit auf ihr zeitliches Kalkül verweist: „ich hab schon: LETZte woche gesagt? dass es ENG wird,“ (Z.134f.).

Unmittelbar darauf nennt Maxi mit „un man hat mich die GANze zeit immer nur verträstet,“ (Z.136) einen Grund für ihre eigene Handlungsunfähigkeit. Das Verb „verträstet“

eröffnet semantisch, dass es neben einem Vertrösteten (einen „Erleider“: „*mich*“, Patiens) auch einen Vertröster (ein „Hindernis“: „*man*“, unbestimmtes Agens) geben muss. Maxi verweist auf ihre Abhängigkeit von einem unbestimmten, aber handlungsbevollmächtigten Personenkreis („*man*“), dem sie alleine machtlos gegenüberzustehen scheint und der sie repetitiv („*die GANZE zeit immer nur*“) daran hindert, an dem von ihr Vorhergesehenen („*dass es ENG wird*“) etwas ändern zu können.

Die erste vokale Reaktion erfolgt durch den Ausbilder, der sich zunächst räuspert (vgl. Z.137). Daraufhin ergreifen Weber und Chris zeitgleich das Wort. Bei Chris deutet sich eine oppositionelle Reaktion auf Maxi an (Einstieg mit „*aber*“, Z.139). Diese führt er jedoch nicht aus und bricht seinen Turn ab. Weber reagiert dagegen nicht mit Ablehnung. Er knüpft in einer kooperativen Weise an Maxi an, indem er ihren Kritikpunkt durch Detaillierung ergänzt („*also letzte WOCH? wo du Montag_s_sacht hast?*“) und sie fast wörtlich zitiert (vgl. Maxi „*dass es ENG wird*“, [Z.135] und Weber „*dass es eng wird*“, [Z.141]).

Schauen wir nun auf das Geschehen, das sich simultan zum verbal-vokalen Verlauf ereignet.

Während Maxi spricht, nähert sich Hannes den anderen Beteiligten körperlich-räumlich weiter an, den DIN A3-großen Funktionsplan in den Händen vor sich haltend. Anstatt zwischen Chris und Peter stehen zu bleiben und sich damit körperlich in gleichem Maß wie die anderen der Kreisformation anzuschließen, läuft Hannes an Chris und Peter vorbei [259] und durchquert den Interaktionsraum (welchen Maxi gerade als etablierte Sprecherin mitkonstituiert). Er bleibt vor dem Aktenschrank unmittelbar *face-to-face* zu Weber stehen [260]. Währenddessen zeigt sich Hannes – ebenfalls wie Maxi – blicklich auf den Ausbilder ausgerichtet.



Mit Maxi scheint Hannes sich nicht zu koordinieren. Während er den Funktionsplan vor Weber auf dem Aktenschrank ausbreitet, beginnt Weber, auch körperlich auf Hannes zu reagieren. Zunächst richtet Weber seinen Oberkörper auf und zieht seine Hände zurück, womit er die körperlich-räumliche Distanz zwischen sich und Hannes vergrößert [260]. Dann dreht Weber seinen Kopf von der sprechenden Maxi weg und beginnt, sich körperlich-blicklich auf den Funktionsplan auszurichten [261]:



137 Weber ((räuspert sich))

141 Weber ich WUSST doch dass es eng wird;

Durch sein Verhalten hat Hannes es geschafft, beim Ausbilder eine bifokale Orientierung zu etablieren. Es zeigt sich, wie Weber sukzessiv von einer monofokalen (auf Maxi ausgerichteten) zu einer bifokalen (auf Maxi und Hannes ausgerichteten) Orientierung wechselt, während Maxi spricht (vgl. 00:08:44:07): Webers Blick und sein Oberkörper sind nun dem von Hannes manipulierten Funktionsplan zugewandt, während sich dagegen auf der verbal-vokalen Ebene zeigt, dass Weber Maxi zwar folgt, aber für ihre Relevanzen nicht mehr gänzlich *available* ist.

Verbal unterbricht Weber Maxi nicht. Er etabliert sich unmittelbar nach ihr an einer übergaberelevanten Stelle als Sprecher (Z.143) und beginnt, durch ergänzende Detailierungen zustimmend auf Maxi („du“, Z.143) zu reagieren, während er auf den Funktionsplan vor sich schaut:

141 Weber ich WUSST doch dass es eng wird;
 142 also letzte WOCH?
 143 wo du MONtag s_gsacht [hast?]
 144 Maxi [NE aber,]
 145 Weber [war mir schon KLAR,]
 146 Maxi [s_muss ich jetzt ma WIR]klich sagen,

Anstatt weiterzusprechen, bricht Weber dann seinen Turn wieder ab: Erneut etabliert sich Maxi überlappend mit ihm als Sprecherin.

Segment 2) Thematische Relevanzhochstufung durch Fokuskonkurrenz

Während Hannes nun wie eingefroren auf den Schaltplan ausgerichtet steht, als ob Maxis Anliegen ihn nicht beträfe, beginnt Maxi verbal, ihre Kritik expansiv fortzuführen.

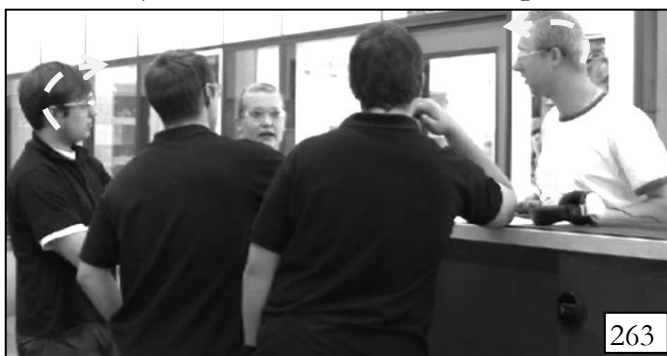
Mit der Formulierung „s_muss ich jetzt ma *WIRklich* sagen,“ (Z.146) kündigt Maxi eine Relevanzhochstufung ihres Anliegens an. Ihre gruppenreflexive Kritik führt sie dann expansiv fort:

146 Maxi [s_muss ich jetzt ma WIR]klich sagen,
 147 ich hab LETZte woche schon die ganze zeit rumgejammert,
 148 ich hab DIEse woche die ganze zeit rumgejammert,

149 und ihr habt euch immer nur LUSTig drüber gemacht;
 150 dass ich überTREIBen würde;
 151 und jetzt stehn wir HIER?
 152 es is ZEHN nach?
 153 un wir sind net FERTig;
 154 JA?

Ihr Beitrag verweist auf Folgendes: Maxi beginnt, zwischen sich und den restlichen Gruppenmitgliedern zu trennen („*ich hab*“ [Z.147f.] vs. „*ihr habt*“ [Z. 149]), womit sie in Anwesenheit des Ausbilders den Teamkonsens aufzulösen beginnt.

Mit „*jetzt ma WIRklich*“ (Z.146) kündigt Maxi einen Modalitätswechsel bzw. einen Rahmenbruch durch *downkeying* (Goffman 1974:359) an, womit sich die Ernsthaftigkeit ihres Anliegens verschärft. Unmittelbar auf Maxis Betonung hin (Fokusakzent: „*WIRklich*“) drehen Chris und Weber zeitgleich ihre Köpfe zu ihr (vgl. 00:08:48:00):



(00:08:48:00)

146 **Maxi** [s_muss ich jetzt ma WIR]klich sa^agen,

Bis dahin hat Weber über längeren Zeitraum auf den Funktionsplan vor sich geschaut. Auch Maxi wendet nun den Blick von Weber ab und dreht ihren Kopf leicht nach rechts, womit sie sich nun blicklich und körperlich stärker ihren Gruppenmitgliedern zuwendet. Es deutet sich an, dass die Spezifik von Hannes' Präsenz und seine Manipulation des Schaltplans nun auch in relevanter Weise auf Maxi und ihr Verhalten einwirkt.

Maxis Interaktionsverhalten lässt auf Folgendes schließen: Um die Aufmerksamkeit ihrer Zuhörer und ihre Position als etablierte Sprecherin nicht zu verlieren, setzt sie zu einer Hochstufung ihrer Relevanzen an. Stärker als zuvor zeigt sich in Maxis Beitrag eine Kritik am eigenen Team. Während sich ihre kritische Anmerkung zuvor an eine unbekannte Personenmenge richtete („*man hat mich [...]* immer nur“, Z.136), erfolgt die Kritik nun expliziter. Maxis Kopfdrehung und ihre häufigen Blickwechsel zwischen Peter, Hannes und Chris deuten darauf hin, dass sich ihre Anschuldigung an die anwesenden Mitglieder ihrer Gruppe („*ihr habt euch*“, Z.149) richtet.

Maxi bezeichnet ihre Position im Team als „*rumgejammer*“, worüber sich die restlichen Teammitglieder – aus ihrer Sicht – „*immer nur LUSTig*“ gemacht haben. Dies lässt auf Folgendes schließen: Maxi scheint sich selbst aus einer subalternen Position innerhalb des Teams heraus zu beschreiben. Ihre Handlungsmöglichkeiten setzt sie

in Anhängigkeit von den Teammitgliedern, was ihre Position im Team zu einer oppositionellen Minderheit werden lässt. Ihre Darstellung lässt auf eine implizite Opferstilisierung schließen: Maxis Ansichten („*rumgejammert*“) führen innerhalb des Teams nicht zu Ausführung kollektiver, gruppenbasierter Handlungen, sondern werden lediglich von den als Gegner fremdpositionierten Gruppenmitgliedern („*ihr*“) verrissen bzw. als „Jammern“ abgetan.

Die Formulierung „*LUSTig drüber gemacht*“ lässt erkennen: Maxi äußert, wie sie das Verhalten der Anwesenden in Bezug auf ihr individuelles, zurückliegendes Handeln („*die ganze zeit rumgejammert*“) interpretiert. Implizit präsentiert sie damit eine Selbstpositionierung, die sie auf der von ihr interpretierten bzw. der den anderen zugeschriebenen Fremdpositionierung aufbaut.

Während Maxi ihre Kritik formuliert, stehen Hannes, Peter und Chris regungslos im Raum [264]:



149 **Maxi** und *ihr* habt euch immer nur LUSTig drüber gemacht;

Als Maxi ihren Blick dann zu Weber hebt²⁴⁰, kann sie sehen, dass dieser nicht mehr auf sie, sondern schon auf den Funktionsplan ausgerichtet ist [264a]. Obwohl Maxi noch die etablierte Sprecherin ist, deutet sich im körperlich-blicklichen Verhalten der restlichen Beteiligten an, dass sie als Zuhörer für Maxis Ausführungen nicht mehr gänzlich *available* sind; körperlich-blicklich haben sie sich bereits neuen Relevanzen zugewandt.

²⁴⁰ Die Gruppenmitglieder duzen sich untereinander, nicht aber ihren Fachausbilder. Während Weber sich einzelnen Auszubildenden „per Du“ zuwendet, sprechen die Auszubildenden ihn immer mit „Sie“ an. Wenn Maxi sich nun mit „*ihr habt euch immer nur LUSTig drüber gemacht*“ (Z.149) an die Anwesenden mit einem Vorwurf richtet und während der Adressierung „*ihr habt*“ den Blick zum Ausbilder wechselt, deutet dies m.E. nicht auf blickliche Adressierung Webers hin (es ist sehr unwahrscheinlich, dass Maxi den Ausbilder plötzlich „ihrzt“ oder sie Weber stellvertretend für einen größeren Personenkreis blicklich adressiert). Vielmehr ließe Maxis spezifische Koordination von Blick und Verbalität auf eine mögliche Form der face-bewahrenden Adressierung durch Blickabwendung während der von ihr hervorgebrachten Anschuldigung schließen: Während Maxi einen expliziten Vorwurf gegen jemand Anwesendes einbringt, richtet sie den Blick gerade nicht auf jene Beteiligte, gegen die sich ihr Vorwurf richtet. Würde sich Maxi explizit an ihre Gruppenmitglieder richten, also namentlich Hannes, Peter und Chris adressieren, ließe sich dies zusammen mit der von ihr hervorgebrachten Anschuldigung als eine direkte Anklage mit *face*-verletzendem Charakter sehen.

Dann beginnt Maxi, neben Verbalität auf eine zusätzliche interaktive Ressource zurückzugreifen: Sie fängt zu gestikulieren an, was sie zuvor nicht getan hat. Maxi hebt ihre ausgestreckte rechte Hand mit der Handinnenfläche nach oben, die sie zuvor hinter ihrem Rücken gehalten hat, und zeigt damit in Richtung Werkstattuhr, die hinter Peter an der Hallenwand hängt (vgl. [265] und [266]).



Maxis Gestikulation lässt auf eine implizite Reaktion auf das sukzessive „Abwandern“ ihrer Zuhörer schließen.²⁴¹ Maxi kann sehen, dass Weber sowie alle Gruppenmitglieder ihr nur mit eingeschränkter *availability* folgen. Hannes beispielsweise schaut von Maxi weg und reagiert verbal in keiner Weise. Hieraus lässt sich erschließen: Um den „Flor“ nicht ganz zu verlieren oder ihn dem „Fokuskonkurrenten“ Hannes zu überlassen, setzt Maxi weitere interaktive Ressourcen ein, um etablierte Sprecherin und damit auch im Wahrnehmungsfokus des Ausbilders zu bleiben.

Segment 3) Abwehr und Abkehr von Maxis Relevanzen

Erst als Maxi mit einer *tag question* („JA?“, Z.154) explizit zu einer Reaktion auffordert, richtet sich Chris durch blickliche Adressierung an sie. Er dreht sich zu ihr und stellt dann eine Gegenfrage:

- 155 **Chris** wer hat damit geRECHnet dass da unsere sachen weg [sind?]
 156 **Maxi** [ich]
 [hab damit geRECHnet,]
 157 **Chris** [wir kommen sind die]
 158 **Maxi** weil das die ganze ZEIT so war;
 159 [JA?]
 160 **Chris** [mit] WAS hast du gerechnet?
 161 **Maxi** dass es [IMMer so läuft;]

²⁴¹ In einer sehr ähnlichen Weise haben wir ein solches Verhalten auch bei Hannes gesehen, als infolge von Peters „Spiel mit dem Schlüssel“ alle Beteiligten blicklich von Hannes, der noch etablierter Sprecher war, abzuwandern schienen. Auch dort zeigte sich Hannes’ Zuhilfenahme von Gestikulation als mögliche Stütze, um die Aufmerksamkeit des Ausbilders bei sich zu behalten bzw. als eine mögliche Reaktion auf den Aufmerksamkeitsschwund des Ausbilders, infolge der entstandenen Fokuskonkurrenz durch ein anderes Gruppenmitglied (siehe hierzu Kap. 5.2.1).

- 162 **Weber** [also ich mein wir] hätten
 163 [also ich mein wir ham]
 164 **Maxi** [das läuft IMMer so dass] man nicht *just in time* is.

Während Chris spricht, schauen Maxi und Weber ihn an. Hannes schaut dagegen aus der Gruppenformation heraus [267]:



(00:08:58:11)

- 155 **Chris** wer hat damit geRECHnet dass da unsere sachen weg [sind?]

Chris knüpft an Maxis Anliegen an. Seine Gegenfrage (Z. 155) lässt implizit auf seine Infragestellung des soeben Gesagten schließen. Die Art und Weise, wie er die Frage formuliert, zeigt sich weder konstruktiv noch argumentativ noch adversativ gegenüber Maxis vorherigem Einwand. Es lässt auf ein implizites gesprächsrhetorisches Verfahren schließen, Maxi zu einem Gegenzug zu bewegen. Sie müsste reagieren und ihre Kritik spezifischer darlegen. Die anderen Gruppenmitglieder (Peter und Hannes) reagieren in keiner Weise verbal auf Maxi. Chris' Gegenfrage und das Schweigen der anderen deuten zusammen auf mögliche Formen der *let it pass*-Technik, womit Maxis Initiativen an ihnen „vorbeizuziehen“ scheinen. Alltagssprachlich formuliert: Alle lassen Maxi reden, ohne auf ihre Relevanzen wirklich einzugehen. Es entsteht der Eindruck, sie mit ihren Relevanzen potentiell ins Leere laufen zu lassen.

In dieser Hinsicht zeigt sich Maxis Formulierung „*das läuft IMMer so*“ (Z.164) gewissermaßen indikativ für das, was sich in der Situation vollzieht. Es deutet sich eine Strukturreproduktion an: Die Gruppenstruktur, bzw. der von Maxi kritisierte Umgang innerhalb der Gruppe, reproduziert sich offensichtlich in der Situation, in der die Struktur bzw. der gruppeninterne Umgang kritisiert wird. Während Maxi sich beschwert, lassen die restlichen Beteiligten sie auch hier reden.

Nach Besprechungsabschluss gehen die Beteiligten auseinander, ohne konkrete, projektiv gerichtete Handlungsvorschläge aufgeführt zu haben, wie in der verbleibenden Zeit vorgegangen werden soll. Somit trägt diese Besprechung (und die Art, wie die Beteiligten die Besprechung gemeinsam herstellen) gewissermaßen dazu bei, dass das Gruppenprojekt weiterhin unvollendet und damit „*nicht just in time*“ (Z.164) bleibt. Damit schließt dieser Besprechungskontext an die zahlreichen vorausgehenden Besprechungen an. Es möge beachtet werden, dass dies auch nicht die letzte Gruppenbesprechung an diesem Tag war.

5.4.2.2.2 Zusammenführung

Die Fallanalyse hat darauf aufmerksam gemacht: Auf engstem Raum zeigt sich eine verdichtete Struktur, die auch nach dem ersten Analysedurchgang weiter auseinandergezogen werden muss, um ihre Vielschichtigkeit genauer erkennen und um identifizieren zu können, wie und auf welchen Ebenen sich hier das Verhalten der Beteiligten wechselseitig bedingt.

5.4.2.2.2.1 Maxis Interaktionsverhalten

Fassen wir zunächst die Merkmale zusammen, welche die Analyse im Zusammenhang mit Maxis Interaktionsverhalten als relevant ausgewiesen hat:

a) **Maxis körperlich-räumliche Orientierungen an Statushöheren**

Wie im Fallbeispiel zuvor greift Maxi auch hier auf Raum als interaktive Ressource zurück. Zuerst nähert sie sich der Gruppe körperlich-räumlich an. Da sie sich zuvor entfernt hatte, bietet ihr die Wiederannäherung Möglichkeiten, sich im Raum neu auszurichten und sich damit im gemeinsamen Interaktionsraum unter veränderten Bedingungen als Beteiligte zu etablieren. Da Hannes zunächst nicht da ist und Peter, Chris und Weber (wie zuvor) fast unverändert um den Aktenschrank herumstehen, nutzt Maxi diese Gelegenheit, um sich in unmittelbarer Nähe zum Ausbilder neu zu verankern: Dort, wo Hannes zuvor gestanden hat, steht nun Maxi.

Durch die Spezifik ihres Gangs, ihrer Bewegung im Raum und ihrer neuen Verankerung am Schreibtisch nimmt Maxi (im Vergleich zu den anderen Teammitgliedern, d.h. den stehend verankerten Peter und Chris) eine dynamischere Präsenz ein, mit der Maxi Webers Aufmerksamkeit von Chris und Peter abzuziehen beginnt. Sogleich richtet sich der Ausbilder körperlich-blicklich neu auf sie aus und beginnt, sich zunächst ausschließlich mit ihr zu koordinieren.

Als sich Hannes dann der Gruppe wieder annähert, verändert die Spezifik seiner Rückkehr die Bedingungen für wechselseitige Wahrnehmung erneut. Als Maxi sehen kann, dass sich infolge von Hannes' Wiederkehr bei Weber nun eine bifokale Ausrichtung zwischen ihr und Hannes einzustellen beginnt, verändert sie ihre interaktive Präsenz. Erst ab dann beginnt Maxi, selbstgewählt als Sprecherin zu agieren.

b) **Organisation thematisch-pragmatischer Relevanzen**

Als sich Maxi dann zur Sprecherin wählt, beginnt sie thematisch-pragmatische Relevanzen einzubringen, die bis dahin noch nicht bearbeitet wurden. Ähnlich wie im Fallbeispiel zuvor deutet sich auch hier ein Konflikt an. Die von Maxi eingebrachten thematisch-pragmatischen Relevanzen betreffen den Gruppenkonsens und lassen das Team gegenüber dem Ausbilder als uneinig (in eine 3:1-Konstellation gespalten) dastehen. Es entsteht der Eindruck von Maxi gegen die ganze Gruppe. Durch die Anwesenheit des Ausbilders, der die Kritik mitbekommt, erhält Maxis Beitrag einen

denunziatorischen Charakter, der sich gegen die restlichen Gruppenmitglieder richtet.

Im vorausgehenden Beispiel spaltete sich das Team ebenfalls aufgrund von gruppeninternen Differenzen in eine 3:1-Konstellation (Maxi vs. die drei restlichen Teammitglieder), aber die Bearbeitung des Konflikts blieb dort ausschließlich untereinander geregelt, d.h. zwischen den Auszubildenden. Außenstehende wurden nicht mit einbezogen und der Gruppenkonsens schien so nach außen hin bewahrt.

In diesem Fallbeispiel zeigt sich nun ein relevanter Unterschied: Maxi spricht zum ersten Mal explizit Schuldzuweisungen in Anwesenheit eines Ausbilders gegenüber Mitgliedern ihrer eigenen Ausbildungsgruppe aus. Ihren Teamkollegen schreibt sie Verantwortung zu und reflektiert damit zusammenhängend ihren eigenen Status innerhalb des Teams.

Durch Maxis Beitrag rückt nun ein gruppenreflexiver Aspekt in den Vordergrund. Ihre Kritik richtet sich in erster Linie nicht gegen ein einmaliges, lokales Problem, welches akut durch die Unabgeschlossenheit der Projektarbeit entstanden ist. Vielmehr importiert sie ein übergeordnetes, grundlegendes Problem in die Situation, das mit einer verstetigten Gruppenstruktur zusammenzuhängen scheint.

c) **Maxis online-analytische Kompetenz**

Bei Hannes' Wiederannäherung, als er einen Gegenstand in die Situation mit einbringt und damit die Aufmerksamkeit der anderen Beteiligten auf sich zu ziehen beginnt, etabliert sich Maxi schnell als Sprecherin und wirkt damit gewissermaßen entgegen der interpersonellen Koordination zwischen Weber und ihm. Hier zeigt sich somit: Wie und zu welchem Zeitpunkt Maxi ihre thematisch-pragmatischen Relevanzen einbringt, hängt anscheinend mit einer online-analytischen Motivierung bzw. ihrer online-analytischen Kompetenz zusammen. Maxi scheint durch das, was sie visuell wahrnehmen kann, online-analytisch zu antizipieren, dass sie ihre vorherige, ungeteilte Aufmerksamkeit des Ausbilders nun potentiell an den sich nähernden Hannes verlieren könnte. Seine Etablierung innerhalb der *f-formation* könnte somit als eine mögliche Bedrohung für Maxis Selbstdarstellungsgelegenheiten gegenüber dem Ausbilder gesehen werden. Erst ab dann beginnt Maxi, ihre thematisch-pragmatischen Relevanzen hochzustufen.

Bis zu Hannes' Wiederkehr koordinierte sich die Fokusperson (Weber) interpersonell hauptsächlich mit Maxi. Als Hannes sich dann körperlich annähert und der Ausbilder sich mit ihm sukzessiv zu koordinieren beginnt, verändern sich Maxis Orientierungen: Sie verfolgt die beiden blicklich, woraus sie nun mögliche Folgen für sich zu antizipieren beginnt. Würde Maxi die Aufmerksamkeit des Ausbilders verlieren, bestünde für sie das Risiko, hinsichtlich ihrer Wahrnehmung als individuelle Beteiligte (in ähnlicher Weise wie hier Peter und Chris) „ins Abseits“ und damit „aus dem Spiel“ zu geraten.

Das Zusammenspiel von Maxis Blickorganisation und der Organisation ihrer thematisch-pragmatischen Relevanzen verweisen somit zusammen darauf, dass Maxi womöglich auf situative körperlich-räumliche Veränderungen und Relevanzen anderer, momentan verbal abstinenter Beteiligter reagiert.

d) Bearbeitung von Fokuskonkurrenz

Die Art, wie Maxi bei Hannes' Wiederannäherung gruppeninterne Probleme als thematisch-pragmatische Relevanzen etabliert, lässt nun darauf schließen, dass Maxi Hannes womöglich als potentiellen Fokuskonkurrenten mitbearbeitet. Indem sie sich selbst zur Sprecherin wählt, noch bevor Hannes sich wieder im gemeinsamen Interaktionsraum etabliert hat, sorgt Maxi bereits vorab dafür vor, Hannes den „Flor“ nicht „kampflos“ zu überlassen.

Die Hochstufung seiner eigenen Relevanzen gegenüber dem Ausbilder vollzieht Hannes auf eine spezifische Art und Weise, nämlich unter Verzicht des Einsatzes von Verbalität. Würde Hannes seine Relevanzen verbal hochstufen, müsste er dies argumentativ lösen, womit er sich in direkter Konkurrenz zu Maxi und damit in der gleichen Modalität etablieren müsste, wie sie es tut. Erst dies würde auf der verbalen Ebene zu Überlappungen führen. Da Hannes jedoch auf andere interaktive Ressourcen zurückgreift (Gehen im Raum sowie Manipulation signifikanter Objekte) und sich parallel zu Maxi in einer anderen Modalität an den Ausbilder wendet, entsteht hier eine spezielle Art von Fokuskonkurrenz zwischen den Auszubildenden.

e) Wahrnehmungswerbung

Im Kontext der entstehenden Fokuskonkurrenz zwischen Maxi und Hannes zeigt sich nun ein weiterer Aspekt als relevant: Als Weber den Blickkontakt mit Maxi nicht mehr kontinuierlich aufrecht erhält und sich blicklich teilweise mit Hannes zu koordinieren beginnt, d.h. als Maxi die Aufmerksamkeit der Fokuspersion fast an einen Konkurrenten verloren hat, beginnt sie in Antizipation von Webers „Abwandern“ weitere Interaktionsmodalitäten einzusetzen (Gestikulation). Damit schafft sie es, die Aufmerksamkeit ihrer bisherigen Zuhörer weiterhin bei sich zu behalten. In diesem Vorgehen lässt sich nun eine Orientierung an Wahrnehmungswerbung bei Maxi sehen.

Fasst man all diese Aspekte nun zusammen, führen sie uns doch Maxis ausgeprägte Situationssensitivität vor Augen. Orientierungen anderer scheint sie schnell zu erfassen, wobei nun immer deutlicher wird, wie sie situative Bedingungen zu antizipieren und für sich (im Sinne von Chancen und Risiken) abzuwägen scheint, bevor sie sich und ihre Relevanzen etabliert. In einer etwas anderen Art als Hannes lässt sich nun auch bei Maxi deutlicher eine Orientierung an einer Selbstdarstellungsanforderung erkennen, wie ich sie zuvor voranalytisch in Kap. 2.3 konzeptualisiert habe.

5.4.2.2.2 Implikationen für Selbstdarstellung

Es schält sich nun immer deutlicher heraus: Maxi scheint mit einem gewissen Kalkül vorzugehen, wenn es um die Bearbeitung ihrer Relevanzen (und damit u.a. auch ihrer Selbstdarstellung im Teamkontext) geht. Welchen Orientierungen sie folgt, hängt anscheinend wesentlich mit den Bedingungen und den anderen Beteiligten (und ihren situativen Orientierungen) zusammen, die sich in der Situation selbst stellen. Diese führen hier dazu, dass sich Maxi gegen ihr Team richtet. Damit verhält sie sich anders als in vergleichbaren Situationen. Maxi folgt damit anscheinend einer strukturellen Orientierung, die dynamisch und sehr situationssensitiv auf aktuelle, ganz konkrete Bedingungen reagiert.

Im analysierten Fall zeigen sich nun folgende Bedingungen als relevant, die auf die Spezifik von Maxis Interaktionsverhalten mit einwirken: a) Der Gruppenausbilder ist als Interaktionsbeteiligter (bzw. als Fokuspersion) mitbeteiligt. b) Er beginnt als erster, den Auszubildenden als Team Schuld für das unvollendete Gruppenprojekt zuzuweisen. c) Zwischen den einzelnen Auszubildenden und ihren Relevanzen bahnt sich Konkurrenz um die Aufmerksamkeit der Fokuspersion an. d) Durch den zeitlichen Druck ergeben sich verschärfte Bedingungen für alle Beteiligte. Im Gegensatz zum ersten Fall verschärft der verfehlte Projektabschluss den Ernst der Lage. Die Bewertung jedes einzelnen Teammitglieds hängt gewissermaßen vom gemeinsamen Abschluss des Projekts ab.

Maxi beginnt nun zum ersten Mal, explizit ihren Teammitgliedern Verantwortung zuzuschreiben. Ein gruppenreflexives Moment kommt hier zum Vorschein, das Maxis Status innerhalb der Gruppe gegenüber dem Ausbilder offenbart und reflektiert. Nun reproduziert sich die Gruppenstruktur in der Situation, in der sie von Maxi kritisiert wird. Ihre Kritik führt aber innerhalb des Teams nicht zu Veränderungen. Vielmehr scheinen sich Maxis verbale Anschuldigungen implizit an den anwesenden Ausbilder und seine Wahrnehmung zu richten. Maxi richtet ihre Kritik zwar argumentativ gegen ihre Teamkollegen, aber durch die Anwesenheit des Ausbilders wird dieser implizit zum Mitadressaten und Zuhörer ihrer Argumente. In der Art und Weise, wie die Kritik erfolgt, wird eine spezifische verpackte Selbst- und Fremddarstellung erkennbar. Maxi stellt durch ihre Argumente eine Wissensbasis für den Ausbilder her, womit nun auch er weiß, dass sie diejenige im Team war, die vorausschauend gedacht hat.

Maxi organisiert ihre Kritik somit in der Weise, dass der Ausbilder eine retrospektive Sicht auf gruppeninterne Ereignisse erhält, die er womöglich noch nicht wahrgenommen und evaluiert hat. Nach der Besprechung und nach Projektabschluss wird der Ausbilder nämlich jeden einzelnen Auszubildenden evaluieren müssen. Es lässt sich daher als eine Implikation von Maxis Verhalten sehen, dass sie auf Webers

Wahrnehmung potentiell einwirkt, indem sie die individuelle Anforderung ihres Interaktionsverhaltens mitbearbeitet.

In der Situation verweist Maxi auf ihre subalterne Rolle im Team. Überspitzt formuliert präsentiert sie eine Selbstdarstellung als Opfer, das sich gegenüber den restlichen Teammitgliedern durch Machtlosig- und Handlungsunfähigkeit auszeichnet. Der Ausbilder – reflektiert man ihn als impliziten Adressaten – kann diese Darstellung wahrnehmen. Auf den ersten Blick erscheint eine solche Selbstdarstellung gegenüber dem eigenen Ausbilder als fatal, aber unter den konkreten Situationsbedingungen lässt sich darin auch etwas Positives sehen: Für Maxi zeigen sich nun Chancen, vom Ausbilder eventuell als vorausschauende, mitdenkende, sich an den Zielen der Institution orientierende Auszubildende wahrgenommen zu werden, die aber unter den Teambedingungen das entstandene Problem nicht verhindern konnte. Um in dieser negativen Situation „überleben“ zu können, greift Maxi daher auf negative Belege ihrer früheren Ohnmacht zurück und legt sie in der Situation geschickt perspektiviert dar.

Für die restlichen Gruppenmitglieder gehen mit Maxis Selbstdarstellung in umgekehrter Weise nun potentielle Risiken mit ihrer Fremddarstellung einher: Indem Maxi sich selbst als „Erleidende“ darstellt und den anderen Schuld zuspricht, erfolgt damit im Gegenzug die Fremddarstellung der restlichen Teammitglieder als „Verursacher“ für all das, was Maxi als „Opfer“ nun erleiden muss. Da der Ausbilder die Besprechung als Fokuspersion leitet, können die restlichen Teammitglieder Maxis Kritik nicht einfach umgehen oder den Besprechungsort durch Weggehen verlassen. Sie müssen in der Situation bleiben und in irgendeiner Weise auf Maxis Kritik reagieren. Dies machen sie hier, indem sie sie „reden lassen“, ohne weder argumentativ noch adversativ auf sie einzugehen.

Bevor wir gleich zum nächsten und letzten Fallbeispiel übergehen, möchte ich nun vor Abschluss dieser Fallanalyse noch auf einen relevanten Aspekt eingehen, der bisher fast unreflektiert geblieben ist. Beim soeben analysierten Ausschnitt handelt es sich um die einzige Situation im Gesamtkorpus, in der Maxi explizit Schuldzuweisungen gegenüber ihren Teammitgliedern während der Anwesenheit eines institutionellen Vertreters ausspricht. Dies zeigt sich für die Rekonstruktion von Maxis Präsenzfigur als relevant. In allen anderen dokumentierten Fällen fällt Maxi eher durch Selbstrückstufung und Selbstrückzug auf, wenn es im Team (zwischen ihr und anderen Teammitgliedern) zu Unstimmigkeiten kommt.²⁴² Hier geht der relevante Unterschied womöglich auf die verschärften Bedingungen zurück. Es zeigt sich ein Risiko für alle Teammitglieder, vom Ausbilder mit „negativen“ Eigenschaften in Verbindung gebracht zu werden. Um ihre individuelle Bewertung als Auszubildende situativ

²⁴² Dies zeigte sich beispielsweise im vorausgehenden Fall anhand von Maxis Notausstieg durch körperlich-räumlichen Selbstrückzug.

zu „retten“ bzw. eine womöglich individuelle, negative Evaluation durch den Ausbilder einzudämmen, verlässt Maxi ihre sonstige Teamorientierung und richtet sich nun zum ersten Mal gegen ihre Gruppe.

Für diese Untersuchung zeigt sich dieses Beispiel nun als Glücksfall. Da es Teil des Korpus ist, kann es überhaupt als maximales Kontrastbeispiel für Maxis Präsenzfigur hinzugezogen werden. Gerade hier wird die Abweichung zu Maxis sonstigem Interaktionsverhalten deutlich sichtbar. Gerade weil es diesen Fall gibt, konnte nun sequenzanalytisch gezeigt werden, wie innerhalb der Ausbildungsgruppe eine „Entladung von gruppeninternen Spannungen“ verlaufen kann, wenn sich ein grundlegendes, gruppenstrukturelles Problem (wie hier infolge von Maxis Selbstrückstufungen) über eine längere Zeit anstauen kann. Im konkreten Fall zeigt sich nun deutlich, in welcher Weise ein längeres Erdulden von Unstimmigkeiten innerhalb der Gruppe, um den Gruppenkonsens zu bewahren, irgendwann doch auch zu einem Ausbruch führen kann.

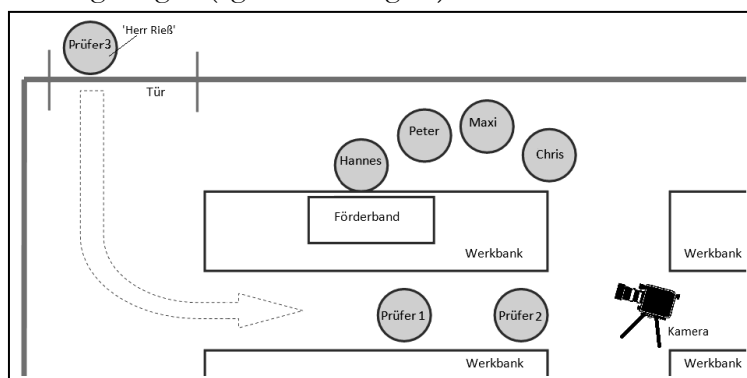
Die hier rekonstruierte Fallspezifik deutet nun m.E. nicht darauf hin, dass sich hier ein genderbezogenes Problem manifestiert. Vielmehr scheint die Fallspezifik insgesamt auf Folgendes zu verweisen: Gruppeninternen Spannungen und Konkurrenzsituationen zwischen Teammitgliedern scheinen offensichtlich doch eher von allgemeinen, paradoxen Grundanforderungen im Ausbildungsprozess herzurühren, sich beruflich primär als Team sozialisieren zu müssen. Der Ausbildungsverlauf in diesem Betrieb gibt eine Gruppenstruktur für die gesamte Ausbildungszeit vor, der die Teammitglieder wechselseitig abhängig macht. Gerade das Verhalten von Maxi und Hannes führt uns nun vor Augen: Eine individuelle Anforderung zur Selbstdarstellung beißt sich anscheinend mit der institutionellen Anforderung, sich als Team darstellen, sich am Team und dessen kollektiven Relevanzen zu orientieren und mit anderen Teammitgliedern kooperieren zu müssen.

Wenn jedes Teammitglied auch seine individuellen Fähigkeiten zeigen soll, dass er bzw. sie hinsichtlich ausbildungsrelevanter Kompetenzen (ob nun handwerklich-motorisches Geschick, kognitive Auffassungsgabe oder etwas anderes; das hängt von der Institution ab, was sie als relevante Fähigkeiten hochstuft) fähiger ist als die anderen Teammitglieder, dann kann die interaktive Bearbeitung dieser Anforderungen in Konflikt mit der institutionellen Anforderung geraten, sich innerhalb des Teams kooperativ zu verhalten und miteinander ausbildungsrelevante Gruppenanforderungen zu bearbeiten. Dieser Aspekt scheint m.E. das Paradox der „Ausbildung im Team“ auszumachen (über Jahre, d.h. fast die gesamte Ausbildungszeit, hinweg). Dieser Punkt entfaltet nun immer offensichtlicher seine Relevanz für Selbstdarstellung im Ausbildungsvollzug. Im Abschluss der Arbeit wird er daher noch einmal zu reflektieren sein.

5.4.3 Rückstufung von Individualrelevanzen im Prüfungskontext – Fallanalyse 12

Gehen wir nun zur letzten Fallanalyse über und betrachten ein letztes Mal den Prüfungskontext, in welchem das Team seine Zwischenprüfung vor drei externen Prüfern ablegt. Die Präsentation der technischen Anlage (das erstellte Förderband) steht hier im Vordergrund.²⁴³ So wissen wir bereits, dass Hannes die gesamte Gruppenpräsentation verbal alleine meistert. Wir wissen zum jetzigen Zeitpunkt aber noch nicht, wie es dazu kommt, dass Hannes zum alleinigen „Präsentator“ wird. Diese kurze Sequenz ist für den Präsentationsverlauf relevant. Gehen wir nun auf diesen zentralen Ausschnitt ein, der als besonderer Fall für den Schluss aufgehoben wurde.

Nachdem die Auszubildenden ihre technische Anlage (Förderband) aufgebaut haben, zwei der drei Prüfer bereits anwesend sind und nur noch der letzte Prüfer („Rieß“) hinzukommen muss, emergiert verbal eine sehr leise geführte Aushandlung zwischen Maxi, Peter und Hannes. Thematisch geht es dabei darum, wer stellvertretend für die Gruppe das Förderband präsentieren soll. Diese Aushandlung dauert nur wenige Sekunden und nimmt jene Zeit in Anspruch, die der letzte Prüfer (Rieß) braucht, um den Raum und den Präsentationsort zu betreten, d.h. also um von der Tür bis zur Werkbank zu gelangen (vgl. Abbildung 42):



(Abb. 42)

5.4.3.1 Part I: Vor Präsentationsbeginn

Wie bereits in den vorausgehenden Analysen beschrieben, erreicht Hannes vor Maxi die Tür, durch welche der letzte Prüfer („Rieß“) den Raum betritt.²⁴⁴ Dort holt Hannes ihn ab. Obwohl Maxi mit „*können wir mal den herrn RIEß holen?*“ die Initiative, den Prüfer abzuholen, ergriffen hat und als erste Richtung Tür losgelaufen ist, holt Hannes sie zwischen ihrer Ankündigung und Ausführung ein und passt vor ihr den letz-

²⁴³ In Ausschnitten ist uns dieser Ablauf bereits bekannt. Siehe hierzu beispielsweise Kap. 5.2.3 sowie 5.3.3.

²⁴⁴ Dieser Abschnitt wurde bereits im Detail rekonstruiert (vgl. Kap. 5.2.3.2.1, Seg. 2).

ten Prüfer an der Tür ab. Sogleich beginnen sich Hannes und Rieß zu koordinieren, woraufhin Maxi stehen bleibt und ihren Gang abbricht.

Maxi kann nun sehen, wie der letzte Prüfer den Raum betritt und sich körperlich und blicklich auf Hannes auszurichten beginnt, nachdem dieser ihn bereits explizit adressiert hat mit „*herr RIEß?*“ (Z.044²⁴⁵). Als Maxi dies sehen kann, hebt sie ihre rechte Hand mit der Handfläche seitlich nach oben, zieht ihre Schultern hoch und wendet ihren Blick von den beiden ab. Sie dreht ihren Kopf in Richtung Werkbank und kommentiert dann das von ihr Wahrgenommene [268]:



(00:02:16:05)

045 Maxi da IS er schon.

Maxi zeigt eine *open hand supine*-Geste (Kendon 2004). Im Rahmen der *palm up, open hand*-Gestenfamilie bezeichnet Kendon diese Handbewegung genauer als „PL gesture“. Kendon (ebd.: 265) leitet folgende Bedeutung ab, die hier auch auf Maxis Verhalten anwendbar scheint:

The semantic theme of PL gestures is that of ‘*withdrawal*’ [...] PL gestures are found in contexts where the speaker displays either an unwillingness to intervene with respect to something, or an inability to do so. [...] we see the PL gesture in use [...] when something is being expressed that is ‘obvious’, that is to say, something that is redundant and about which nothing further can be said.

Als Maxi sieht, dass Hannes ihr gerade zuvorkommt und an ihrer Stelle jene Handlung ausführt, für deren Umsetzung sie sich „auf den Weg gemacht“ hat, bricht sie ihre Initiative ab. Er ist ihr zuvorgekommen, macht damit ihre Initiative (losgehen, um Prüfer zu holen) überflüssig (d.h. „redundant“, s.o.), und nun reagiert sie darauf mit Selbststrückzug („*withdrawal*“, s.o.). Anscheinend kommentiert sie damit ihr vorheriges „Losgehen, um den Prüfer zu holen“ nun retrospektiv als redundant.

Daraufhin bleibt Maxi nicht nur stehen, sondern zieht sich sogleich wieder auf ihren ursprünglichen „Standpunkt“ zurück. Sie tritt zwei Schritte zurück und entfernt sich ein Stück von der Werkbank. Dann senkt Maxi den Blick in ihren Nahkontext, führt ihre rechte Hand zum Mund und hält dabei ihren Kopf leicht schräg nach vorne geneigt.

²⁴⁵ Siehe Kap. 5.2.3.2.1, Seg. 2.

Währenddessen manipuliert Chris das Förderband in signifikanter Weise, aber Maxi scheint nicht darauf zu reagieren.²⁴⁶ Als Maxi zu ihrem früheren Stehplatz geht, zeigt sich nun Folgendes: Im gleichen Tempo, in dem Maxi auf ihren Platz zugeht, weicht Chris ihr rückwärts aus. So kann sie sich nun stehend auf ihrem vorherigen Platz verankern. Währenddessen schauen sich die beiden kein einziges Mal an. Mit ihrer Hand bearbeitet Maxi weiterhin ihren Mund, den sie immer fester zu drücken beginnt [269]:



(00:02:17:00)

Ihre rechte Hand, die sie zum Mund geführt hatte, senkt Maxi nicht mehr ab. Über einen längeren Zeitraum hält sie sich ab dann den Mund zu und schaut regungslos in Richtung Förderband.

Nachdem Hannes Rieß an der Tür abgeholt hat und die beiden kurz aufeinander reagiert haben, läuft Rieß um die Werkbank herum und geht so auf die anderen beiden Prüfer zu. Parallel dazu geht auch Hannes zurück. Er läuft hinter der Werkbank, parallel zu Rieß, auf seine Gruppe zu. An dieser Stelle, kurz bevor Hannes zurückkommt, stellt Peter sehr leise eine Frage, die sich zunächst nur an Maxi richtet. Er initiiert damit eine relevante Aushandlung, wer präsentieren soll:

047 **Peter** wer erzÄHLt_n des?
 048 (-)
 049 **Maxi** der joHANNes und ich [machen;]
 050 **Hannes** [] soll] jetzt EIner reden,
 051 oder DU [und ich?]
 052 **Peter** [DU machst] das;
 053 DU.
 054 **Maxi** <<nickend> DU >;
 055 (1.73)

Schauen wir uns nun genau an, wie diese Sequenz abläuft: Während sich Hannes noch auf dem Rückweg befindet, neigt sich Peter seitlich zu Maxi und schaut zu ihr. Er adressiert sie damit implizit. Sehr leise stellt er seine Frage [270]:

²⁴⁶ Die Rekonstruktion dieses Ausschnitts findet sich in Kap. 5.3.3.2.



(00:02:19:21)

047 **Peter** wer erzÄHLt_n des?

Anscheinend ist innerhalb der Gruppe noch ungeklärt, wer stellvertretend für die Gruppe das Förderband präsentieren soll. Gerade als Peter die Frage zu stellen beginnt, senkt Maxi ihre Hand. Dann stützt sie beide Hände in die Hüfte. Währenddessen beginnt sie, auf ihren Lippen zu kauen. Ihr Blick ist noch immer in ihren Nahkontext gesenkt. Dann beantwortet sie Peters Frage leise mit „*der JoHANNes und ich machen*“ (Z.049). Das Video zeigt hier deutlich, was währenddessen alles passiert. Gerade als Maxi antwortet, erreicht Hannes seine Gruppe wieder (vgl. [271] und [272]):



049 **Maxi** der joHANNes und ich [machen;]

050 **Hannes** [soll] jetzt EIner reden,

Maxi stellt in ihrer Antwort klar, dass sie und Hannes als Duett das Gruppenprojekt präsentieren werden. Dies ratifiziert Peter jedoch nicht. Vielmehr ereignet sich nun Folgendes: Noch während Maxi spricht, ist Hannes' Blick bereits zur sprechenden Maxi gerichtet. Maxi erwidert seinen Blick aber nicht, denn sie schaut noch immer in ihren Nahkontext. Noch bevor Maxi ausgesprochen hat, geht Hannes dann in Überlappung mit ihr. Er stellt ebenfalls sehr leise, während sich seine Lippen kaum bewegen, eine Rückfrage. Anstatt Maxis vorherige Antwort zu ratifizieren, stellt er eine Gegenfrage: „*soll jetzt EIner reden, oder DU und ich?*“ (Z.050f.).

Bei Hannes zeichnet sich eine implizite, körperlich-blicklich realisierte Adressierung von Maxi („DU“, Z.051) ab. Indem Hannes eine neue Frage initiiert, umgeht er es, das soeben von Maxi Gesagte zu ratifizieren. Nun hebt Maxi ihren Blick und schaut sofort zu Hannes, der sie immer noch blicklich fixiert. Zwischen ihnen kommt es erst jetzt zum Blickkontakt [273]:



(00:02:21:03)

051 Hannes oder DU [und ich?]

Noch bevor Hannes die Frage zu Ende formuliert und Maxi geantwortet hat, geht Peter bereits in Überlappung mit Hannes: Er dreht sich zu Hannes um und schiebt Hannes schnell mit „*DU machst das; DU.*“ (Z.052f.) das Privileg zu, die Präsentation zu halten ([274] und [275]):

051 Hannes oder DU [und ich?]053 Peter DU.052 Peter [DU machst] das;

Zwei Mal verweist Peter auf Hannes, dass er die Präsentation alleine halten soll. Sogleich reagiert Maxi darauf und führt ihre rechte Hand wieder zum Mund. Mit ihrem Zeigefinger beginnt sie, ihre Lippen gegen ihre Zähne zu drücken. Peter ist ihr zuvorgekommen und hat die Aushandlung zwischen Hannes und ihr selbstbestimmt entschieden.

Wie kann Maxi nun reagieren? Eine explizite Aushandlung scheint unter den situativen Umständen (inzwischen sind alle Prüfer anwesend und der Prüfungsbeginn steht unmittelbar bevor) riskant. Würde sie nun die Konfrontation suchen, würde sich ein Konflikt anbahnen, der sich in Anwesenheit der Prüfer vollziehen würde. Wenn Maxi ihre Orientierung („*der JoHANnes und ich machen*“, Z.049) explizit verdeutlichen würde, könnte damit im schlimmsten Fall ein Streit auf Kosten des Teams entstehen.

Stattdessen reagiert Maxi wieder durch Selbstrückzug. Ihre eigene Orientierung ordnet sie unter die Orientierungen der anderen (in diesem Fall primär von Peter, aber möglicherweise auch von Hannes). Wie zuvor, als Hannes ihr bei der Abholung des

Prüfers zuvorkam, stuft Maxi auch hier ihre eigenen thematisch-pragmatischen Relevanzen zurück und lässt diese sogar ganz fallen.

Gehen wir noch einmal kurz auf den sequentiellen Ablauf ein. Während Peter zwei Mal Hannes mit „DU“ (Z.053) bekräftigt, beginnt sich Hannes bereits der Anlage zuzuwenden und sich von den Gruppenmitgliedern wegzudrehen. Maxis explizite Zustimmung („DU“; Z.054) erfolgt damit nachgeschoben, d.h. nachdem die Aushandlung bereits geklärt ist und Hannes sich bereits den Prüfern zudreht. Während Maxi die Entscheidung so kurz ratifiziert, hat Hannes den Blick bereits von ihr abgewandt und ist auf die Koordination mit den Prüfern vororientiert. Sogleich senkt Maxi ihren Blick wieder in ihren Nahkontext und bleibt regungslos stehen. Ihre Hand ruht noch immer auf ihrem Mund [276]:



(00:02:23:01)

054 **Maxi** <<nickend> DU >;

Maxi hat die Aushandlung verloren. Was dies für den Präsentationsvollzug bedeutet, scheint sie zu antizipieren: Ihr Blick ist starr in Richtung Werkbank gesenkt, ihre Hand bearbeitet weiterhin ihre Lippen und sie steht wie versteinert da. Ihre Gestik, Mimik und ihr Blickverhalten deuten implizit auf Hinnahme des soeben Ausgehandelten. Indem Maxi ihren Mund mit der Hand zuhält und damit ihre Lippen zusammenpresst bzw. sie manipuliert, deutet sich ihre selbstbezogene Bearbeitung ihrer vorherigen Orientierung an, die sie verbal zwar geäußert hatte, aber von der sie ablassen musste. Sich an der Präsentation verbal mitbeteiligen zu können, hängt nun wesentlich von Hannes ab, der alleine in den Präsentationsbeginn einleitet. Mit Blick zu den Prüfern eröffnet Hannes die Präsentation:

056 **Hannes** also zur PRäsentation;
057 wir sind von der gruppe firma_Y?

Maxi reagiert hier anscheinend mit „Duldung“ auf Hannes²⁴⁷: Sie ratifiziert durch ihre selbstgewählte Abkehr in die verbale Abstinenz, dass sie Hannes nun das Ausführen

²⁴⁷ Eine ähnliche Reaktion haben wir bei Maxi bereits in einem Besprechungskontext gesehen, als Hannes auf Kosten des Teams selbstbezogene Relevanzen expandiert, mit denen er sich ausschließlich an den Ausbilder (Weber) richtet und dabei die Relevanzen des Teams vernachlässigt (siehe hierzu Kap. 5.2.1.1, Seg. 2).

jener Handlung überlässt, die sie wahrscheinlich selbst gerne ausgeführt hätte. Indem sich Maxi selbst zurücknimmt, reduziert sie ein potentielles Risiko, den Gruppenkonsens zu gefährden, falls sie sich anders verhielte. Wenn sie es jetzt auf eine explizite Aushandlung anlegen würde, ginge dies auf Kosten aller Teammitglieder, denn die Gruppe befindet sich zu diesem Zeitpunkt bereits im Bereich der erhöhten Wahrnehmungswahrnehmung gegenüber den evaluierenden, externen Prüfern.

5.4.3.2 Part II: Während des Präsentationsvollzugs

Als Hannes zu präsentieren beginnt, unterbricht ihn niemand. Bis zum Präsentationsende, d.h. bis zum Abbau der technischen Anlage, übernimmt er die gesamte Darstellung und Vorführung des Gruppenprojekts allein:

```

056 Hannes also zur PRäsentation;
057     wir sind von der gruppe firma_Y?
058     mechatroniker zweitausend_+JAHR,
059     (.) also ich bin der johannes ENGel,
060     (-) der peter SCHOLZ?
061     maxi BAUer,
062     und der chris KONstantin.
063     (0.82)
064 Hannes zu unserm proJEKT?
065     (-) n_FÖRderband?

```

Nachdem sich Hannes auf die Prüfer ausgerichtet hat und zu sprechen beginnt, steht er einen Schritt vor seinen Teamkollegen. Diese stehen jetzt als verbal abstinente Beteiligte in Blockformation abseits, womit sie strenggenommen im Hintergrund zum sprechenden Hannes stehen.

Währenddessen schaut Maxi die ganze Zeit in ihren Nahkontext. Ihr Brustkorb hebt und senkt sich sichtbar, was auf ihr schweres Atmen deutet. Ihre Lippen sind fest aufeinandergepresst. Ihre Hand hat sie von den Lippen genommen, aber nun beginnt sie, mit ihren Zähnen leicht an ihren Lippen zu kauen [277]:



(00:02:29:00)

```

058 Hannes mechatroniker zweitausend_+JAHR,

```

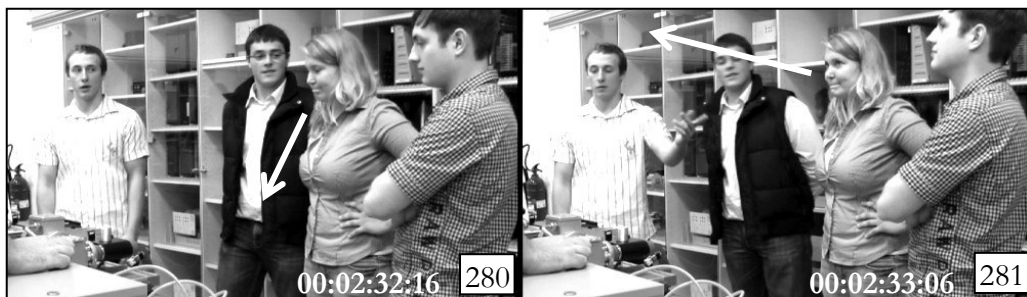
Maxis Körperpostur bleibt für mehrere Sekunden wie erstarrt, während Hannes bereits zur Vorstellung der einzelnen Gruppenmitglieder (angefangen bei sich selbst)

übergeht. Erst nachdem Hannes Maxi vorstellt, verändert sie ihre Körperpositur (vgl. [278] und [279]):



061 Hannes maxi BAUer,

Den Blick hebt Maxi erst, nachdem Hannes sie namentlich vorgestellt hat. Erst während Hannes bereits dabei ist, Chris als letztes Mitglied vorzustellen und ihn namentlich nennt, beginnt Maxi, ihren Blick zu den Prüfern zu heben (vgl. [280] und [281]). Ihre Lippen presst sie dabei noch fester aufeinander als zuvor:



062 Hannes und der chris KONstantin.

Maxis Arme sind fest in ihre Hüften gestützt. Sie nickt kurz und löst dabei die gepressten Lippen. Dann senkt sie – zeitgleich, als Hannes zur Vorstellung des Förderbandes überleitet – den Kopf und den Blick wieder auf die technische Anlage [282]:



064 Hannes zu unserm proJEKT?

067 Hannes auf_n kundenauftrag

Kurz darauf hebt Maxi ihren Kopf und beginnt aus den Augenwinkeln, Hannes ununterbrochen blicklich zu fixieren [283]. Hier deutet sich eine implizite Adressierung von Hannes an. Ihre Blickrichtung sowie ihre in die Hüften gestützten Arme behält sie bis zum Abschluss der Präsentation unverändert bei. Maxis Blickorganisation deutet an, für einen Einbezug in die Präsentation *available* zu sein, falls Hannes ihren Blick erwidern würde. Hannes erwidert Maxis Blick jedoch nicht. Die Präsentation zieht er alleine durch, auch wenn Maxi sich ihm implizit „anbietet“.

Schauen wir weiter in den sequentiellen Ablauf. Hannes setzt nun mit der Vorstellung der technischen Anlage fort:

```

067 Hannes auf_n kundenauftrag n_FÖrderband zu bauen,
068      (.) das (.) ähm:-
069      (-) aluMinium (.) zylinderteile aussortiert,
070      (.) große AUSSortiert-
071      kleine DURCHFahren lässt,
072      (-) KUNdenauftrag,
073      (.) mit bestimmten beDINGungen,
074      (-) die VORgegeben waren,
075      durch die beTRIEBSmittel,=
076      =durch den MoTor,

```

Ohne den Blick von Hannes abzuwenden, hängt Maxi ihm förmlich „an den Lippen“. Dabei steht sie körperlich regungslos da. Lediglich ihre Mimik verändert sich: Zunächst fährt sich Maxi mit der Zunge über die Lippen, ungefähr in der Weise, wie man sich die Lippen befeuchtet, während man darauf vororientiert ist, gleich etwas zu sagen (vgl. [284] bzw. [284a]):



```

067 Hannes auf_n kundenauftrag n_FÖrderband zu bauen,

```

Dann kaut sie für mehrere Sekunden in auffälliger Weise auf ihren Lippen (vgl. [285] und [286]):



```

068 Hannes (.) das (.) ähm:- 069 Hannes (-) aluMinium (.) zylinderteile aussortiert

```

Daraufhin schiebt sie ihren Kopf leicht vor, während sie ihre Lippen so zusammenpresst, dass sich ein leichter Schmollmund abzeichnet [287]:



(00:02:49:16)

076 Hannes =durch den MÖtor,

Maxis Mimik deutet zusammengefasst auf eine implizite, blicklich realisierte und über längere Dauer nicht ablassende Adressierung von Hannes. Ihre intrapersonelle Koordination, d.h. das Zusammenspiel ihrer Körperpositur, ihres Blickverhaltens und ihrer Mimik, verweist auf eine Orientierung, ihre verbale Abstinenz verlassen zu wollen, sich aber selbstgewählt unter den situativen Bedingungen nicht als Sprecherin etablieren zu können. Ihr Blick und ihre Mimik verweisen auf ihre Orientierung an Hannes, sich mit ihm zu koordinieren. Würde Hannes ihren Blick erwidern, bestünde für ihn die Gefahr, eine Verbindlichkeit zu einem kurzen, sozialen Austausch mit Maxi einzugehen. Damit ginge aber auch für Maxi die Chance einher, sich eventuell doch noch als Sprecherin etablieren zu können.

Dann nähert sich Hannes dem Abschluss eines thematischen Abschnitts, welchen er mit folgender Formulierung einleitet:

077 Hannes (-) und d_rest wurde dann von uns komplett als GRÜppe,
 078 (-) entWÖrfen,
 079 (.) gePLANT und gebaut.
 080 (1.39)

Maxi scheint die baldige Überleitung in einen neuen thematischen Abschnitt zu antizipieren. Sie wendet zunächst den Blick auf das Förderband und kaut wieder auf ihren Lippen [288]:



(00:02:52:10)

077 Hannes (-) und d_rest wurde dann von uns komplett als GRÜppe,

Den thematischen Abschluss formuliert Hannes dann in einer dreischrittigen Klimax. Währenddessen tritt Maxi einen Schritt vor, auf die Werkbank zu. Maxis Blick ist zu diesem Zeitpunkt noch auf das Förderband gerichtet (vgl. [289] und [290]):



078 Hannes (-) entWORfen,

079 Hannes (.) gePLANT und gebaut.

Mit Hannes' thematischem Abschluss, als er mit tief fallender Tonhöhenbewegung die letzte, thematisch dazugehörige Intonationsphrase beendet, verankert sich Maxi stabil auf beiden Beinen und richtet genau dann, d.h. mit Hannes' thematischem Abschluss, den Blick in seine Richtung. Sie fixiert ihn blicklich nun stärker als zuvor, während sie dabei tief einatmet [291]:



(00:02:56:11)

079 Hannes (.) gePLANT und gebautt.

Es kommt zu einer verbalen Pause. Maxi schaut ununterbrochen zu Hannes. Ihr Schritt nach vorne verstärkt ihre implizite Adressierung von Hannes, sich ihr zuzuwenden. Stattdessen schaut Hannes ununterbrochen zu Rieß und dieser zu Hannes [292]:



(00:02:57:04)

080 (1.39)

Jetzt bestünde potentiell die Gelegenheit für Hannes, das Rederecht an ein anderes Gruppenmitglied zu übergeben. Maxis körperlich-blickliches Verhalten deuten zusammen auf ihre Bereitschaft, als potentielle, nächste Sprecherin zur Verfügung zu stehen. Dies könnte beispielsweise auch ein Prüfer durch Fremdwahl entscheiden, aber es greift niemand ein, und dann setzt Hannes selbstgewählt weiter fort.

Maxi steht von allen verbal abstinenten Gruppenmitgliedern (bzw. nach Hannes) am nächsten an der Werkbank und damit auch sehr nah an der technischen Anlage. Für die Präsentation des nächsten Abschnitts präsentiert sie sich in hochgestufter Weise als *available*, aber Hannes erwidert ihren Blick nicht. Als Hannes erneut zu sprechen beginnt, wechselt Maxis Blick wieder auf das Förderband [293]:



(00:02:58:19)

081 Hannes kurz zur ANlage?
 082 (-) VORne,
 083 (-) das is_es BAND,

Während Hannes weiterspricht und nun zur Demonstration der Anlage übergeht, erschläfft Maxis Mimik. Mit den Händen in die Hüften gestützt beginnt sie, schwer zu atmen [293]. Bis zum Präsentationsende wird sie diese Körperhaltung nicht mehr verändern. Sie scheint zu antizipieren, dass ihre Chance, das Förderband aktiv als Gruppensprecherin präsentieren zu können, nun verstrichen ist. Je länger Hannes diesen Part übernimmt, desto geringer erscheinen die Chancen für alle anderen Gruppenmitglieder, die Positionen spontan zu tauschen.

5.4.3.3 Zusammenführung

Fassen wir nun die relevanten Aspekte zusammen, die sich hier im Zusammenhang mit Maxis Interaktionsverhalten gezeigt haben. Im zweiten Schritt wollen wir dann auf die Implikationen eingehen, die sich hieraus für Maxis Selbstdarstellung ergeben.

5.4.3.3.1 Maxis Interaktionsverhalten

Die Rekonstruktion des letzten Fallbeispiels hat auf einige relevante Aspekte aufmerksam gemacht, von denen uns manche in ihrer jeweiligen situativen Realisierung

bereits in den vorausgehenden Analysen aufgefallen sind. Immer deutlicher zeigen sich uns damit nun Maxis Rekurrenzen ihres Interaktionsverhaltens.

Als rekurrente Aspekte hat die letzte Analyse ausgewiesen: a) Maxis online-analytische Kompetenz, b) Bearbeitung von teaminterner Konkurrenz, c) Rückstufung ihrer Individualrelevanzen gegenüber Teamrelevanzen, d) Bearbeitung einer gruppenbezogenen Außendarstellung gegenüber ausbildungsrelevanten Außenstehenden und e) eine Vermeidung von Konfliktaustragungen in der Öffentlichkeit (während der Anwesenheit von statushöheren Institutionenvertretern) und Bewahrung eines Gruppenkonsenses zu Kosten ihrer eigenen Selbstdarstellung.

Zusammengenommen verweisen diese Aspekte nicht nur auf Rekurrenzen, sondern führen uns immer deutlicher eine zentrale Einsicht vor Augen: Maxis Situationssensitivität schält sich immer offensichtlicher als wesentliches Merkmal ihrer Präsenzfigur ab. Chancen und Risiken für die Außendarstellung (als teambezogene *performance*) ihres Teams (dessen Mitglied sie ist) scheint sie abzuwägen, bevor sie sich in der Situation mit eigenen Relevanzen etabliert. Deuten sich scheinbar mehr Risiken für ihre eigene und die gemeinsame Teamdarstellung durch die Bearbeitung ihrer Relevanzen an, so lässt sie von deren Bearbeitung ab (reagiert mit Selbstrückzug) und setzt damit Teamrelevanzen vor ihre eigenen Individualrelevanzen. Maxi antizipiert die mögliche Wahrnehmung von anderen, die sie während ihres Agierens wahrnehmen könnten, und macht anscheinend davon abhängig, welche Relevanzen sie etabliert bzw. von welchen sie ablässt.

Die situativen Bedingungen sind hier nun sehr spezifisch: Die Beteiligten befinden sich in einem Raum, der in einer ihnen sonst unbekannten Ausbildungswerkstatt (eines fremden Unternehmens) gelegen ist. Neben den Auszubildenden sind drei externe Prüfer beteiligt, die nicht nur die Präsentation der technischen Anlage, sondern gerade auch die Präsentation evaluieren werden. Maxi scheint diese kontextuellen Bedingungen und die situativen Anforderungen, die sich dem Team stellen, mitzureflekieren. Bevor sie daher ihre eigenen Relevanzen etabliert, scheint sie zuvor mögliche Chancen und Risiken online-analytisch zu antizipieren.

Was die Analyse nun als neu ausgewiesen hat, ist die Art und Weise, wie Maxi ihre Selbstrückstufungen intrapersonell koordiniert bearbeitet. Neben diesem Merkmal zeigen sich auch weitere, relevante Aspekte:

f) Selbstberührungen: Bearbeitung von teaminternen Differenzen

Auch hier kommt es zu Konkurrenzsituationen, die sich primär zwischen Maxi und Hannes anbahnen. Hannes kommt Maxi zwei Mal zuvor (bei der Abholung des letzten Prüfers und bei der Aushandlung, wer die Präsentation mündlich halten darf), woraufhin Maxi auch zwei Mal mit Selbstrückzug bzw. Rückstufung ihrer individuellen Relevanzen reagiert. Dies scheint nicht spurlos an Maxi vorbeizugehen: Anhand ihres mimischen und gestischen Verhaltens zeigt sich, dass sie die Folgen der teamin-

ternen Differenzen und der entstandenen Konkurrenz, auf die sie mit Selbstrückzug reagiert hat, online-analytisch und intrapersonell koordiniert bearbeitet. Parallel zu Hannes, der bestimmte Handlungen ausführt (Prüfer holen; Präsentation halten), für deren Ausführung auch Maxi in Stellvertretung für die Gruppe bereitgestanden hätte, beginnt Maxi durch Selbstberührungen auf ihren Rückzug zu reagieren. Während Hannes stellvertretend für die Gruppe agiert (und damit die Aufmerksamkeit der Prüfer auf sich zieht bzw. von seinen Gruppenmitgliedern abzieht), beginnt Maxi auf ihren Lippen zu kauen, hält sich den Mund zu und beginnt verstärkt, in ihren Nahkontext zu schauen. Sie scheint damit nachträglich auf die von ihr antizipierten, verstrichenen bzw. verhinderten Möglichkeiten zu reagieren.

Da ihr Hannes nun zwei Mal zuvorgekommen ist, indem er seine Relevanzen schneller als alle anderen etabliert, gerät Maxi in zeitlichen Verzug und zieht damit „den Kürzeren“.

g) Die kollektive Herstellung von gruppeninternen Differenzen

Dass Maxi von der Bearbeitung ihrer Relevanzen ablässt, scheint auf einer gemeinsamen Herstellung zu beruhen, die zwischen Maxi, Hannes und Peter abläuft. Die Entstehung von teaminterner Konkurrenz bzw. von gruppeninternen Differenzen scheint sich nicht nur zwischen Maxi und Hannes anzubahnen, sondern gerade Peter beteiligt sich in relevanter Weise mit daran. Indem sich Peter mit seinen Individualrelevanzen etabliert und so Hannes das Mandat zuspricht, stellvertretend für die Gruppe zu agieren, trägt er wesentlich dazu bei, dass Maxi ihre Relevanzen zurückstecken muss, wenn sie nicht in Konflikt mit Peter und Hannes geraten will. Implizit bahnen sich damit die gruppeninternen Differenzen in einer 2:1-Konstellation an, wobei Maxi (wie in den Beispielen zuvor) wieder alleine dasteht.

5.4.3.3.2 Implikationen für Maxis Selbstdarstellung

Indem Maxi Hannes das Feld überlässt, erspart sie allen Beteiligten einen öffentlich ausgetragenen Konflikt, der hier implizit zwischen Hannes, Peter und ihr aufkeimt. Würde sie ihre Individualrelevanzen durchsetzen oder zumindest in der Öffentlichkeit (d.h. in Anwesenheit der Prüfer) kundtun, könnte dies nicht nur zu Schaden ihrer eigenen Selbstdarstellung geschehen, sondern es würden auch Risiken für die Außendarstellung des Gesamtteams entstehen.

Indem Maxi die Wahrnehmung der Prüfer antizipiert (denn sie sind es, die das Team und damit alle Gruppenmitglieder als Auszubildende evaluieren werden), scheint sie nun Chancen und Risiken zu reflektieren, die mit der Darstellung des Teams einhergehen könnten. Maxi antizipiert damit anscheinend, was Außenstehende von ihr und den Mitgliedern ihres Teams wahrnehmen könnten, und bearbeitet diese mögliche Wahrnehmung der Teamdarstellung als eine individuelle Orientierung mit. Ihre Indi-

vidualrelevanzen ordnet sie damit überwiegend den Teamrelevanzen (bzw. den Relevanzen der Mehrheit) unter.

Hinsichtlich dieser Orientierung unterscheidet sich Maxi von allen anderen Mitgliedern ihres Teams. Insbesondere die Differenzen, die sich zwischen ihr und Peter abzeichnen, treten nun deutlich hervor. Anders als Peter, der Individualrelevanzen situativ uneingebettet einbringt, ohne potentielle Risiken und Chancen seines Handelns für seine Selbstdarstellung abzuwägen, beißt Maxi sich auf die Lippen und „verkneift“ es sich, mögliche Risiken einzugehen, mit denen sie ihre eigene Selbstdarstellung und die Außendarstellung ihres Teams gefährden könnte. Von der Bearbeitung ihrer Individualrelevanzen lässt sie zugunsten der Teamrelevanzen ab.

5.4.4 Zusammenfassung rekurrenter interaktiver Merkmale

Gesprächsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - etabliert sich oft über Selbstwahl als Sprecherin - realisiert Beiträge meist an übergaberelevanten Stellen, wenn sich keine direkte Konkurrenz ums Rederecht zwischen Auszubildenden zeigt - antizipiert und bearbeitet prospektiv häufig erwartete Relevanzen/Orientierungen von Statushöheren - lässt meist eine online-analytische Sensibilität für situative Bedingungen erkennen
Themenorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - folgt oft primär teambezogenen thematischen Relevanzen - zeigt beständig eine Leistungs- und Evaluationsorientierung auf - lässt überwiegend teambezogenen Relevanzen gegenüber Individualrelevanzen den Vorrang - zeigt oft eine Orientierung an ausbildungsbezogenen Anforderungen des Betriebs
Beziehungskonstitution	<ul style="list-style-type: none"> - orientiert sich vorwiegend an institutionellen Rollenbeziehungen - beteiligt sich überwiegend mit Teambezug - lässt meist keine Statusorientierung erkennen - zeigt oft Selbstrückstufung zugunsten von Teamrelevanzen
Körperlich-räumliche Positionierung	<ul style="list-style-type: none"> - Antizipiert meistens Wahrnehmungsmöglichkeiten - lässt häufig eine Orientierung an der interpersonellen Koordination mit evaluationsrelevanten Institutionenvertretern erkennen - Nutzt mehrfach räumliche Ressourcen zur Bearbeitung von akustischer/visueller Wahrnehmungsmöglichkeiten - Bearbeitet Selbstrückstufung oft mittels Selbstberührungen

6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Nachdem wir uns in den Fallanalysen (Kap. 5) mit den rekurrenten Verhaltensaspekten der vier Mitglieder einer Ausbildungsgruppe auseinandergesetzt haben, wollen wir nun abschließend die wesentlichen Einsichten in einem Resümee zusammentragen.

6.1 Resümee der Präsenzfiguranalysen

Aus den Analysen ist hervorgegangen, dass sich die vier angehenden Mechatroniker des Ausbildungsteams nicht nur hinsichtlich ihrer interaktiven Präsenz und der darin rekurrent auftretenden, interaktionskonstitutiven Aspekte unterscheiden. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich der sich in ihrer interaktiven Präsenz manifestierenden Präsenzmotivierungen. Dies wurde in den Einzelfallanalysen nicht nur anhand von auffälligen gesprächsorganisatorischen und körperlich-räumlichen Aspekten aufgezeigt, sondern auch hinsichtlich der Bearbeitung weiterer interaktionskonstitutiver Anforderungen, wie u.a. Themenbehandlung, Beziehungskonstitution oder auch Interaktionsmodalisierung, reflektiert. Die daraus gewonnenen Einsichten geben uns nun auf die eingangs formulierte Frage Antwort, inwiefern sich im interaktiven Verhalten der Auszubildenden eine eigenständig gewählte Anforderung zur Selbstdarstellung im Ausbildungsvollzug manifestiert.²⁴⁸ Gerade der Vergleich zweier Präsenzfiguren (der Auszubildenden Peter und Hannes) ist hier erhellend.

Bei Peter zeigte sich in auffälliger Weise, wie er sich in ausbildungsbezogenen Situationen meist mit selbstbezogenen und oft abweichenden Initiativen etablierte, mit denen er sich häufig entgegen der situativen Relevanzen (auch der gesprächsorganisatorischen Rhythmen) von anderen Beteiligten einbrachte und so bei relevanten Anderen nicht selten Erwartungsbrüche produzierte. Gerade bei solchen Verläufen, die eher als problematisch einzustufen sind, deutete sich oft an, dass Peter mit seinem interaktiven Verhalten Inkongruenz der Relevanzen mit anderen Interaktionsbeteiligten dokumentierte (d.h.: wesentlich mit Mitgliedern seines Ausbildungsteams sowie mit evaluierenden Institutionenvertretern). Hinsichtlich seiner Selbstdarstellung als Mitglied eines spezifischen Ausbildungsteams und als Interaktionsbeteiligter zeigten sich so mehr Risiken, in ausbildungsbezogener Hinsicht negativ aufzufallen. Durch (meist) selbstinitiierte Erwartungsbrüche erschien Peters mit seiner Präsenz somit oft gegenüber evaluierenden Institutionenvertretern (gerade gegenüber dem eigenen betrieblichen Fachausbilder) ohne Not eher als unvorbereitet.

Hinsichtlich einer sich in diesen Aspekten latent abzeichnenden Präsenzmotivierung ließ sich bei Peter Folgendes feststellen: In seinem interaktiven Verhalten manifestierte sich kontinuierlich eine Orientierung an individuellen, situationsgebundenen

²⁴⁸ Hierauf wurde zu Beginn in Kap. 2.2 näher eingegangen.

Relevanzen, die nur selten Bezug zu ausbildungsbezogenen Relevanzen seiner Ausbildungsgruppe oder seines Ausbilders in der jeweiligen Situation erkennen ließ. Insbesondere die Art und Weise, wie er Bezüge zu Mitgliedern seines Teams als auch zu Ausbildern explizit herstellte, ließ auf seine Orientierung an individualbezogenen, teamungebundenen Relevanzen schließen. Aufgrund einer solchen interaktiven Präsenz fiel Peter im Rahmen seiner teamgebundenen, betrieblichen Ausbildung wesentlich als „einfach Peter“ und kaum als „Peter in seiner Rolle als Auszubildender in einem spezifischen, institutionell vorgegebenen Kontext“ auf. Somit verwiesen bei ihm all die rekonstruierten Verhaltensrekurrenzen zusammengekommen auf etwas, das sich folgenderweise als „latente Sinnstruktur“ (Oevermann et al. 1979) formulieren ließe: Peters Präsenzfigur zeichnete sich durch einen idiosynkratisch strukturierten, von institutionellen Rollenbeziehungen losgelösten, sich anderen mit individuellen Relevanzen aufdrängenden Habitus aus.²⁴⁹

Ein gänzlich anderes Bild zeigte sich bei der Auseinandersetzung mit Hannes' interaktiver Präsenz. In ausbildungsbezogenen Situationen fiel Hannes häufig durch antizipatorische Initiativen auf (nicht nur in Form von verbalen, sondern auch in Form von körperlichen Realisierungen). Häufig dokumentierte sich in seinem verbalen und körperlich-räumlichen Verhalten eine hohe Sensitivität gegenüber Relevanzen anderer Beteiligter (insbesondere von evaluierenden und statushöheren Institutionenvertretern). Nicht selten zeichnete sich so in Hannes' Präsenz ein opportunes Verhalten gegenüber ausbildungsrelevanten Statushöheren ab (in seinem Verhalten zeigten sich oft Züge, die sich zunächst erst kongruent zu den situativen Relevanzen von Fachausbildern, Prüfern, Berufsschullehrern etc. befanden). Bei näherer Auseinandersetzung ließ sich darin situationsübergreifend ein geschicktes Vorgehen mit Verfahrensqualität erkennen: Mithilfe von häufigen antizipatorischen Initiativen, mit denen Hannes auch potentielle körperlich-räumliche Orientierungen anderer zu antizipieren schien, dokumentierte er eine hohe Sensitivität gegenüber Relevanzen anderer. Im zweiten Schritt dockte er sehr geschickt (und vor allem relativ schnell) an diesen Relevanzen mit eigenen Anschlusshandlungen an, womit er sich nicht selten gegenüber anderen Beteiligten durchsetzte und es so individuell (d.h., seine Teammitglieder „ausstechend“ oder „in den Schatten stellend“) in den Wahrnehmungsfokus von relevanten Anderen schaffte. Diese Basis brachte ihm oft den Vorteil ein, Anschlussinitiativen (ob verbal oder körperlich-räumlich realisierter Art) etablieren zu können. Erst sukzessiv, d.h. nachdem er es bereits individuell in den Wahrnehmungsfokus

²⁴⁹ Diese Einsichten basieren auf den Ergebnissen der vorausgehenden Fallrekonstruktionen. Diese rekonstruierte, „latente Sinnstruktur“ zeigte sich im Nachhinein, d.h. bei nachträglicher Durchsicht des Korpus, aber auch über alle dokumentierten Situationen hinweg immer wieder. Damit lassen sich die rekurrenten Merkmale bei Peter als typisch für seine Präsenzfigur im Kontext seiner teambasierten Ausbildung im Betrieb sehen. In ähnlicher Weise lässt sich dies auch für die anderen Teammitglieder bzw. deren Präsenzfiguren festhalten.

von evaluationsrelevanten Mitbewerbern geschaffen hat, begann Hannes, sich inkongruent zu den Relevanzen seiner Teammitglieder einzubringen.²⁵⁰

In Hannes' interaktiver Präsenz dokumentierte sich damit nicht nur eine Orientierung an den Relevanzen anderer (insbesondere statushöherer Beteiligter). Es spiegelte sich darin auch eine Orientierung an einer geschickten Nutzung situativer Gelegenheiten für die eigene Darstellung: Er präsentierte sich als ein an Ausbildungsrelevanzen von (evaluationsrelevanten) Institutionenvertretern orientierter Auszubildender ohne explizite Teambezüge. Insgesamt deuteten die rekonstruierten Rekurrenzen bei Hannes zusammengefasst auf folgende „latente Sinnstruktur“: Im Gegensatz zu Peter deuteten die Rekurrenzen in Hannes' interaktivem Verhalten auf die Bearbeitung jener spezifischen Anforderung im betrieblichen Ausbildungsvollzug, die zu Beginn als *Selbstdarstellung als individuell gewählte, interaktive Anforderung* beobachtet bzw. vermutet und beschrieben worden ist.²⁵¹

Die Bearbeitung einer solchen Anforderung ließ sich auch in Maxis interaktiver Präsenz erkennen. Es zeigte sich jedoch ein Unterschied in der Art und Weise, wie sich diese Orientierung abzeichnet. Anders als bei Hannes deuteten bei Maxi eher rekurrente Aspekte wie Antizipation von Fremdwahrnehmung und Wahrnehmungswerbung, d.h. die Werbung um Wahrnehmung von Statushöheren und/oder evaluationsrelevanten Institutionenvertretern (insbesondere des eigenen Fachausbilders), auf die Bearbeitung von *Selbstdarstellung als interaktive Anforderung*. Was sich bei Maxi jedoch im Gegensatz zu Hannes zeigte, war zudem eine Orientierung an der Unterordnung eigener individueller Relevanzen gegenüber situativen Relevanzen des Teams und/oder des eigenen Fachausbilders, wenn durch die Etablierung von eigenen Individualrelevanzen Risiken für die Außendarstellung des Teams zu erkennen waren. Maxi präsentierte sich damit als Person, die sich eher mit Teamrelevanzen als „Sprecher der Gruppe“ (gerade gegenüber Institutionenvertretern) darstellte.

²⁵⁰ Dies zeigte sich in Hannes' Verhalten jedoch nur dann, wenn sich für ihn individuell Chancen für eine positive Selbstdarstellung abzeichneten. Bei potentiellen Risiken, in ein „negatives Licht“ zu rücken, zog sich Hannes vielfach in „verbale Abstinenz“ zurück bzw. hielt sich eher im Hintergrund, während andere problematische oder heikle thematisch-pragmatische Relevanzen bearbeiteten. Siehe hierzu beispielsweise Fallanalyse 3 zu „Peter“ (Kap. 5.1.1.3, Seg. 2). Solche sichtbaren Aktivitäten des akuten körperlichen Rückzugs in emergierenden „heiklen“ Gruppensituationen, die Risiken für die eigene positive Selbstdarstellung erkennen lassen, die jedoch keine verbalen oder vokalen Spuren hinterlassen, ließen sich auch als körperlich realisierte Positionierungsaktivitäten verstehen, mit denen man sich selbst in distanzierter Weise zu eigenen Gruppenmitgliedern positioniert. Dies könnte – vorsichtig formuliert – das Potential einer Distanzierungspraktik haben, wenn aufgrund der Gruppenstruktur, bei der alle Mitglieder anwesend bleiben soll, die Situation körperlich nicht verlassen werden kann und dennoch eine Position von Distanzierung zwischen sich und anderen Gruppenmitgliedern bezogen wird.

²⁵¹ Hierauf wurde in Kap. 2.3 eingegangen.

In Chris' interaktiver Präsenz deutete wenig auf die Bearbeitung einer individuellen Selbstdarstellungsanforderung²⁵² hin. Bei ihm manifestierten sich eher Rekurrenzen, die auf einen unscheinbaren und still wirkenden, dafür aber situationssensitiven Beobachter hindeuteten. Chris fiel zwar ähnlich wie Hannes durch körperlich realisierte antizipatorische Initiativen auf, aber – im Unterschied zu Hannes – zeigten sich diese eher in Bezug auf die Bearbeitung von gruppenbezogenen Relevanzen und auf eine verbale abstinente Weise realisiert. Durch diese Aspekte zeichnete sich bei Chris in Gruppensituationen eine Orientierung an der Herstellung von Unscheinbarkeit ab, was ihn gegenüber evaluierenden Institutionsvertretern als Auszubildenden und als Interaktionsbeteiligten – wesentlich im Gegensatz zu Maxi und Hannes – in den Hintergrund rücken ließ.

6.2 Geltungsbereich der rekonstruierten Präsenzfiguren

Die Analysen geben nun eine Antwort auf die eingangs formulierte Frage, ob es sich bei den selbstdarstellungsbezogenen Aspekten um ein rein gruppendynamisches Phänomen handelt oder ob sich darin nicht ein ausbildungsrelevanter Aspekt der betrieblichen Ausbildung abzeichnet. Insbesondere die rekurrenten Phänomene, die sich im interaktiven Verhalten von Maxi und Hannes gezeigt haben, verweisen klar auf die Bearbeitung einer ausbildungsbezogenen Anforderung. Die Analysen zeigen, dass gerade die Gruppenstruktur, d.h. das Team als soziales Gerüst, das durch den Betrieb über mehrere Ausbildungsjahre hinweg als Trägerstruktur vorgegeben wird, mit zur Ausformung einer solchen Anforderung beigetragen haben muss. Gerade das Verhältnis von Individuum und Team zeigt sich hier als relevant: Die rekonstruierten Präsenzfiguren wirken nicht alleine und die sie charakterisierenden Merkmale haben sich sicher nicht nur aus individuellen Beweggründen heraus entwickelt. Vielmehr muss ein kontinuierlicher sozialer Austausch innerhalb des Teams und die darin über die Jahre hinweg verstetigte Beziehungsstruktur zwischen den Teammitgliedern und ihrem Fachausbilder dazu beigetragen haben, dass sich die rekonstruierten Präsenzfiguren in der Weise entwickelt haben, wie es in den Analysen zu sehen war.

Mithilfe der zurückliegenden Analysen ging es somit nicht um eine allgemeine Rekonstruktion von Präsenzfiguren. Vielmehr stand im Fokus die Rekonstruktion von

²⁵² Durchaus sind selbstdarstellungsbezogene Aspekte in jeder Form von zwischenmenschlicher Interaktion enthalten, da sich das „Selbst“ kaum vom Interaktionsverhalten eines Beteiligten ablösen oder zurücknehmen lässt. Hierin sind somit immer auch (darstellungsbezogene) Verweise auf das eigene „Selbst“ enthalten. Bei eben diesem Verweis geht es jedoch nicht um eine solche allgemeine Form von Selbstdarstellung, sondern um jenen Aspekt, der zu Beginn als *interaktive Anforderung zur Selbstdarstellung* im Vollzug von betrieblicher Ausbildung in Teamstrukturen voranalytisch beschrieben worden ist (Kap. 2.3). Eine solche individuelle Selbstdarstellungsanforderung, die bei Chris am wenigsten sichtbar wurde und sich am stärksten bei Maxi und Hannes abzeichnete, ließe sich eher vorsichtig mit „Selbst“-Werbung oder der Nutzung eigener Präsentationsmöglichkeiten vergleichen.

Präsenzfiguren im Kontext einer teambasierten betrieblichen Ausbildung.²⁵³ Erst der Teambezug und die sich über Jahre hinweg verstetigende wechselseitige Beziehung zwischen den teamkonstituierenden Individuen, d.h. erst aus der institutionellen Vorgabe zur Einbindung der einzelnen Individuen in ein über Jahre hinweg stabiles soziales Gebilde (wie es eben bei einer Ausbildungsgruppe der Fall ist), scheinen die Herausbildung der analysierten interaktiven Präsenzformen begünstigt zu haben.

Der Aspekt der Präsenz, der sich hier auch im Begriff der *Präsenzfigur* wiederfindet, verweist dabei auf einen situationsspezifischen Kontext, in welchem die zu rekonstruierenden Beteiligten präsent sind, d.h. im Sinne von körperlich in einem bestimmten Umfeld anwesend und für andere in diesem erfahrbar.²⁵⁴ Dies wird besonders deutlich, wenn wir die interaktive Präsenz von Chris reflektieren: Würde sich dieser Auszubildende im Rahmen einer „individualbasierten betrieblichen Ausbildung“²⁵⁵ interaktiv konstant so verhalten, wie es in den Analysen zu sehen war, so könnte man seinen Ausbildungserfolg grundsätzlich als gefährdet erachten. Damit sind in Gruppensituationen wesentlich seine Beteiligungsweisen mittels verbaler Abstinenz, Orientierung an der Herstellung von Unscheinbarkeit etc. gemeint. Ohne schützende Teamstruktur, in der nicht mindestens ein Auszubildender situationssensitiv und selbstinitiativ auf ausbildungsrelevante Institutionenvertreter einging, wäre eine „Unscheinbarkeitsorientierung“, wie sie sich bei Chris gezeigt hat²⁵⁶, in sozialer Hinsicht „heikel“: Chris’ verbale Abstinenz würde sich als problematisch erweisen, wenn sie sich nicht innerhalb eines schützenden Relevanzrahmens vollziehen würde, beispielsweise einem Team mit stellvertretenden Gruppensprechern als soziale Trägerstruktur. Innerhalb der Teamstruktur wird Chris mitrepräsentiert, womit auch seine häufige verbale Abstinenz in sozialer Weise plausibilisiert wird. Daher kann Chris’ Präsenzfigur im Rahmen der teambasierten betrieblichen Ausbildung als eine spezifische Problemlösung oder auch Ressource gesehen werden, sich im betrieblichen, teambasierten Ausbildungskontext selbst zu präsentieren.

²⁵³ Dieser Aspekt zeigt sich als wichtig, um die rekonstruierten Präsenzfiguren von den Auszubildenden bzw. den beteiligten Individuen selbst zu lösen. Die Präsenzfigur spiegelt nicht die Persönlichkeitsstruktur eines Beteiligten wider, sondern fasst lediglich rekurrente Verhaltensmuster zusammen, welche sich im interaktiven Verhalten einer Person in einem bestimmten Präsenzrahmen manifestieren. Einen relevanten Rahmen bildet hierbei das Team, welche als stabile Größe die Dynamik mitträgt. Es ging somit nicht um eine situationsunspezifische Rekonstruktion der einzelnen Mitglieder der dokumentierten Ausbildungsgruppe.

²⁵⁴ In diesem Kontext: Die Notwendigkeit, das monomodale Konzept der Präsenzfigur nach Schmitt (1992, 2008 [1992]) multimodal zu reflektieren, hat sich als relevant und fruchtbar herausgestellt. Auch dann, wenn nicht alle Präsenzfiguren konsequent multimodal rekonstruiert worden sind, zeigt sich bereits alleine in Bezug auf Chris’ interaktive Präsenz, dass eine monomodale Analyse kaum möglich gewesen wäre.

²⁵⁵ Damit ist gemeint: In einer Ausbildungsform, die sich nicht auf der Grundlage eines Teams vollzieht, sondern an ein individuelles, ausbildungsbezogenes Verhältnis zwischen einem Auszubildenden und institutionellen Ausbildungsvertretern gebunden ist.

²⁵⁶ Dieser Aspekt ist im Teilkapitel zu „Chris“ herausgearbeitet worden (Kap. 5.3).

6.3 Selbstdarstellung als paradoxe Anforderung

Hinsichtlich der eingangs formulierten interaktiven Anforderung zur Selbstdarstellung²⁵⁷ und ihrer Relevanz für teambasierte Ausbildung im Betrieb haben die zurückliegenden Fallanalysen Folgendes gezeigt: Über alle Analysen hinweg verweisen die Einsichten darauf, dass sich die eingangs beschriebene Selbstdarstellungsanforderung als eine kontinuierliche und größtenteils paradoxe Anforderung im interaktiven Verhalten der Auszubildenden bzw. im interaktiven Austausch der Ausbildungsgruppe manifestiert. Die Paradoxie geht aus einer strukturellen Implikation hervor, die mit der durch das Unternehmen vorgegebenen Organisation der teambasierten, betrieblichen Ausbildung über die gesamte Ausbildungszeit hinweg (d.h. über Jahre) zusammenhängt: Die allgemeine, grundlegende Anforderung, hinsichtlich teamgebundener Aufgabenbearbeitung zu kooperieren, gleichzeitig aber hinsichtlich der Selbstdarstellung konkurrieren zu müssen, führt anscheinend dazu, dass sich im Interaktionsverhalten der untersuchten Auszubildenden rekurrente Merkmale manifestieren, die u.a. auf die Bearbeitung von Konkurrenz, Kompetition und teaminterne Statusdifferenzierung verweisen.

Einerseits müssen einzelne Auszubildende als Teil eines Teams agieren und gemeinsam zum Erfolg ihres Teams beitragen. Andererseits müssen sie jedoch in dieser Struktur auch individuell auffallen, d.h. sich selbst hinsichtlich ihrer berufsbezogenen, im Ausbildungsvollzug durch curricular geforderte und durch den Betrieb relevant gesetzte Fähigkeiten und Einstellungen gegenüber evaluationsrelevanten Institutionenvertretern präsentieren (und sich in dieser Selbstdarstellung von anderen abheben).

Führt man dies nun mit der eingangs beschriebenen Entwicklung des Ausbildungsteams²⁵⁸ zusammen, liegt ein weiterer möglicher Schluss nicht fern: Neben dem Teamerfolg scheint wohl wesentlich auch der individuelle Erfolg eines Auszubildenden sowie seine eigene Darstellung gegenüber Institutionenvertretern darüber zu entscheiden, ob er oder sie nach Abschluss seiner betrieblichen Ausbildungsphase in den Genuss bestimmter Privilegien kommen könnte, wie z.B.: Übernahme durch das Unternehmen als Fachkraft, Eingliederung in einen zuvor gewünschten Produktionsbereich oder auch das Vorrecht, durch Präsentation „guter Ausbildungsleistungen“ (im Gegensatz zum großen Rest) seine Ausbildungszeit verkürzen zu können.

²⁵⁷ Siehe hierzu Kap. 2.3.1.

²⁵⁸ Zu Beginn wurde kurz beschrieben, wie sich das dokumentierte Ausbildungsteam einige Zeit nach Abschluss meiner Feldphase im Betrieb weiterentwickelt hat. Siehe hierzu näher auch Kap. 2.2.4.

6.4 Ausgang der Ausbildungsphase und mögliche Zusammenhänge

Wie ist nun die betriebliche Ausbildung für die angehenden Mechatroniker ausgefallen und welche Parallelen lassen sich zu den Analyseergebnissen erkennen? Zu Beginn der Datenerhebung – wesentlich als die ersten Auseinandersetzungen mit dem Datenmaterial begannen und sich die Gegenstandskonstitution langsam datengeleitet herauskristallisierte – stand betriebsseitig nicht fest, welche Gruppenmitglieder des untersuchten Mechatronikerteams in den Genuss einer Ausbildungsverkürzung kommen würde, falls eine solche Privilegierung überhaupt eintreten sollte. Erst eine Weile nach Abschluss der Zwischenprüfungen (d.h. nach den Fachgesprächen), d.h. in der zweiten Hälfte des 2. Ausbildungsjahres, wurde betriebsseitig die Empfehlung ausgesprochen, zwei Auszubildende dieses Teams früher auslernen zu lassen. Während Hannes und Maxi ca. ein halbes Jahr eher auslernen können, verbleiben Peter und Chris weiterhin in der Ausbildungswerkstatt und absolvieren ihre betriebliche Ausbildung in der Regelzeit von 42 Monaten. Zwar wird ersichtlich, dass beide (Hannes und Maxi) in den Genuss von Privilegien gekommen sind, doch zeigen sich hier auch Unterschiede: Nach vorzeitigem Abschluss ihrer Ausbildungszeit wurden beide vom Betrieb zunächst für ein Jahr übernommen, doch kamen beide in unterschiedlichen Produktionsbereichen unter.²⁵⁹ Während sich für Maxi eine Arbeitsstelle in dem von ihr zuvor gewünschten Bereich ergab und sie dort ihre Tätigkeit als qualifizierte Fachkraft aufnehmen konnte, zeigten sich für Hannes nicht unbedingt Arbeitsmöglichkeiten in der von ihm zuvor gewünschten Abteilung. Zwar erhielt auch er einen Arbeitsplatz, aber im Gegensatz zu Maxi nicht seinem Wunsch entsprechend.²⁶⁰

Durchaus könnte nun davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesem Ergebnis um einen Zufall handelt. Es ließe sich darin aber auch eine Koinzidenz erkennen, die bereits zuvor, d.h. während des Ausbildungsverlaufs, zu erkennen war: Diese ausbildungsabschließende Differenzierung, die sich bei der Stellenvergabe an Maxi und Hannes ergab, ließe sich auch auf die Differenzen beziehen, die sich bereits Jahre zuvor in Maxis und Hannes' interaktiver Präsenz abgezeichnet haben. Die beruflichen Privilegien, die sich für beide innerhalb des Betriebs ergeben haben, scheinen sich womöglich analog zu den Unterschieden zu verhalten, die bereits zuvor zwischen ihren Präsenzfiguren zu erkennen waren.

²⁵⁹ Auf diese Entwicklung machte mich der Fachausbilder der Gruppe in einem Gespräch ca. ein Jahr nach Abschluss meiner Feldphase im Betrieb aufmerksam.

²⁶⁰ Von diesem Umstand habe ich erst im Dezember 2012 erfahren, nachdem ich den Ausbilder „Weber“ und seine Auszubildende eine Weile nicht gesehen hatte. Dieser Verlauf erschien einerseits erstaunlich, andererseits zeigte sich darin aber auch eine Korrelation zu den Ergebnissen, die ich für die vorliegende Untersuchung in der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial bereits festhalten konnte und die nicht (und hier gerade auch die Gegenstandskonstitution nicht) auf diesem Wissen über den betrieblichen Ausbildungsverlauf beruhten.

Wie bereits festgehalten manifestiert sich bei Maxi eine stärkere Orientierung am eigenen Team, was bei Hannes eher fehlte. Es ließe sich nun vermuten, dass womöglich die aktive Herstellung von Teambezügen einen Einfluss auf eine solche Differenzierung haben könnte. Die Analysen zeigten, dass Maxi (im Gegensatz zu Hannes) im Ausbildungsvollzug eher von der Etablierung und Bearbeitung individueller Relevanzen abließ, wenn durch die Situation, das Team oder durch mitanwesende Institutionenvertreter andere thematisch-pragmatische Relevanzen hochgestuft wurden, die einen Bezug zum Team aufwiesen. Während sich Maxi häufiger selbst zurücknahm, wenn sich Risiken für eine positive Außendarstellung ihres Teams gegenüber evaluierenden Beteiligten ergaben, zeigte Hannes in solchen Situationen eher eine Orientierung daran, sich durch antizipatorische Initiativen selbst mit wenig Teambezug in den Vordergrund bzw. in den Wahrnehmungsfokus von Fachausbildern, Prüfern und anderen ausbildungsrelevanten Beteiligten zu stellen. Inwiefern dies nun mit dem Ausbildungsabschluss der einzelnen Teammitglieder korrelieren könnte, bleibt spekulativ. Eine Vermutung lässt sich aber dennoch anstellen.

6.5 Von Selbstdarstellung zu Selbstprofessionalisierung

Um die Einsichten nun auf einer höheren Ebene zu reflektieren, was sich in den rekonstruierten Aspekten in Bezug auf konstitutive Anforderungen in der betrieblichen Ausbildung andeuten könnte, lässt sich Folgendes anschließen: Die vier Präsenzfiguren lassen sich entlang einer Orientierung ordnen, die sich im weitesten Sinn unter die Bezeichnungen *Selbstprofessionalisierung* fassen ließe.

Mit der Bezeichnung *Selbstprofessionalisierung*²⁶¹ ließe sich auf Grundlage dieser Untersuchung etwas fassen, was als ein eigenständiger, selbstdefinierter Beitrag von Auszubildenden („Selbst-“) zu ihrer beruflichen Sozialisation innerhalb der unternehmensinternen Strukturen des ausbildenden Betriebs („Professionalisierung“) verstanden werden kann. Der Verweis auf „Selbst“ schließt dabei den Gedanken ein, dass es sich um einen eigenen aktiven Beitrag der Auszubildenden handelt, der nicht durch institutionelle Ausbildungsordnungen, Curricula oder betriebliche Vorgaben als Aus-

²⁶¹ Bei der Verwendung des Begriffs *Selbstprofessionalisierung* möchte ich nicht an vorausgehend in der Forschung verwendete oder ähnliche Begriffe anschließen, sondern ihn vielmehr neu füllen. Ein Grund, nicht auf den Forschungsstand der (Professions-)Soziologie einzugehen, ist der, dass sich ein erheblicher Teil dieser Forschung wesentlich mit Grundsätzen von Berufen und Professionen auseinandersetzt. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass bis heute die soziologische Forschungslandschaft ein weites und teilweise gegensätzliches Bild davon bietet, wie Professionen und Berufe zu betrachten bzw. zu trennen sind und was damit zusammenhängend als berufsbezogenes oder professionelles Handeln verstanden werden soll und kann (vgl. Schmeiser 2006:295f.; Pfadenhauer/Sander 2010:361). Dabei stellt sich in der soziologischen Forschung eher die Frage nach einer Differenzierung zwischen Berufen und Professionen, anstatt dass die Beteiligten selbst und der von ihnen hergestellte, tatsächliche Interaktionsvollzug in den Fokus gerückt werden. Die von mir vorgeschlagene Verwendung des Begriffs *Selbstprofessionalisierung* setzt nicht an eine solche Debatte an. Eine einführende Übersicht zu wesentlichen Forschungsrichtungen der Professionssoziologie bietet Miege (2003).

bildungsanforderung definiert, aber dennoch von Auszubildenden im Prozess ihrer Verberuflichung geleistet wird, d.h. sich aus ihrem interaktiven Verhalten rekonstruieren lässt. Es stellt somit einen selbstgewählten Beitrag zur eigenen Verberuflichung („Professionalisierung“) im Betrieb dar. Wenn berufliches Handeln als soziales Handeln betrachtet werden kann – und da die Ausübung von Berufen bzw. berufliches Handeln ohne interaktive Vermittlung nicht denkbar ist –, muss berufliches Handeln auch als soziales Handeln reflektiert werden, was sich wiederum auch im interaktiven Handeln niederschlägt. Berufliches Handeln manifestiert sich damit auch in der Interaktion zwischen Beteiligten, die miteinander berufsbedingt agieren. Sich miteinander beruflich zu sozialisieren heißt auch, die berufliche Sozialisation auch als Ergebnis eines interaktiven Austausches untereinander zu sehen.

Auch wenn die Analysen des Teams vier unterschiedliche Präsenzfiguren ausgewiesen haben, konvergieren alle dennoch hinsichtlich einer Frage, was sich (bezogen auf den Vollzug von teambasierter, arbeitsplatzverbundener Ausbildung im Betrieb aus Sicht der Auszubildenden) in ihrer interaktiven Präsenz als gemeinsamer Nenner wiederfindet: Sie sind alle beziehbar im Hinblick auf das Ausmaß, die Qualität und die Fraglosigkeit, in der die Auszubildenden ihre innerbetriebliche Ausbildung als etwas begreifen, was sie selbst aktiv, durch ihr Verhalten, mitgestalten können bzw. müssen. Genau dieser Aspekt soll unter diesen, von mir hier vorgeschlagenen Begriff der Selbstprofessionalisierung (bzw. u.a. auch begrifflich als *Selbstprofessionalisierungsorientierung*) gefasst und verstanden werden.

Gerade bei Maxi und Hannes deutete sich diese Art von Selbstprofessionalisierung merklich an: Bei beiden zeigten sich Aspekte wie Selbstgestaltungs- und Autonomieorientierung als relevant, was nun auf eine Orientierung an Selbstprofessionalisierung hindeuten könnte. Auch wenn sich dies nicht im Verhalten von Peter und Chris gezeigt hat, so sind diese doch auch darauf beziehbar: Im Gegensatz zu Maxi und Hannes zeigen diese Aspekte auf den ersten Blick für Peter und Chris scheinbar keine Relevanz. Doch sobald diese (sehr wahrscheinlich) individuell induzierte Anforderung zur Selbstdarstellung durch zwei von vier Auszubildende einer Gruppe bearbeitet wird, wird deutlich, dass die zwei anderen, die der Bearbeitung dieser Anforderung nicht nachkommen, dennoch unter dieser Perspektive mitevaluiert werden könnten. Da sich bei Chris und Peter gegenüber Hannes und Maxi eine solche Orientierung anscheinend nicht erkennen ließ, könnte ihnen dies eventuell dennoch zum Nachteil gereicht haben. Dies ließe sich beispielsweise in Relation zum Ausbildungsausgang der Gruppenmitglieder sehen: Während Maxi und Hannes früher auslernen, verblieben Chris und Peter bis zum Ende ihrer Regelausbildungszeit als Auszubildende im Betrieb.

6.6 Chancen und Risiken von Ausbildung im Team

Der betrieblichen Ausbildung, die auf Teamstrukturen basiert und sich über Jahre hinweg in der gleichen Teamstruktur vollzieht, scheinen bestimmte strukturelle Probleme inhärent zu sein. Diese Probleme lassen sich nicht einzelnen Beteiligten zuschreiben. Vielmehr haben die Analysen darauf hingewiesen, dass die institutionelle Lösung, Ausbildung in vierköpfigen Teams zu organisieren, die ersichtlichen Probleme strukturell bedingen bzw. initiieren.

Diese Struktur lässt bestimmte Chancen und Risiken für den Ausbildungsverlauf der einzelnen Teammitglieder erkennen. Auch wenn seitens des Betriebs gewisse Umgangsformen zwischen den Teammitgliedern kritisiert, als nicht erwünscht oder auch nicht als gewollt erachtet wurden (wie beispielsweise häufige Streitereien im Team, die fehlende Weitergabe von ausbildungsrelevanten Informationen untereinander, das selbstinitiierte Eingreifen in die Arbeitsbereiche anderer Teammitglieder usw.²⁶²; d.h.: individuelle Verhaltensweisen, die ein produktives und progressives Vanschieben einer teamorientierten Projekt- und Gruppenarbeit hemmen), so scheint gerade die grundlegende Organisation von betrieblicher Ausbildung im Team solche Verhaltensweisen mitzuprovokieren. Es lässt sich nun schließen, dass die kritisierten Umgangsformen der Auszubildenden womöglich eine nicht intendierte Folge dieser Ausbildungsorganisation im Team offenlegen, die neben einem kooperativen Miteinander wesentlich auch ein Konkurrerieren miteinander provoziert.

Betriebliche Ausbildung im Team führt womöglich dazu, dass Auszubildende ihre berufliche Sozialisation im Spannungsverhältnis zwischen Team- und Individualorientierung zu meistern haben. Rein formal sollen sie ihre Arbeitsaufträge innerhalb ihrer vierköpfigen Ausbildungsgruppe auf eine kooperative und solidarische Weise effizient und ökonomisch bearbeiten. Der faktische Vollzug zeigt nun aber: Manche Auszubildende stellen sich permanent nach außen dar, d.h. gegenüber evaluationsrelevanten Institutionenvertretern, und präsentieren, dass sie z.B. individuell effizienter, vorausschauender, motivierter, leistungsfähiger, proaktiver (diese Liste könnte man immer weiter mit betriebsrelevanten Idealen füllen) sind als es ihre Mitstreiter im Team nach außen hin zeigen. Durch die Teamstruktur, d.h. die Bindung an die Ausbildungsgruppe, werden Auszubildende gleichzeitig zu Kollegen und Konkurrenten.

Den Ansporn zur Konkurrenz scheint gerade auch die betriebliche Ausbildungsorganisation zu verursachen: Indem der Betrieb seinen Auszubildenden – nach individuellen Leistungen jedes einzelnen bemessen – gewisse Vorzüge in Aussicht stellt und ihnen neben der Berufssozialisation zusätzliche Anreize unterbreitet, gute Leistungen auf besondere Weise individuell honorieren zu wollen (beispielsweise Auszubildenden die Möglichkeiten bietet, ihre Ausbildungszeit früher als andere Teammit-

²⁶² Auf diese Aspekte wurde in Kap. 2.2.3 eingegangen. Diese Einsichten wurden während der Feldphase gesammelt und u.a. auch in Feldtagebüchern festgehalten.

glieder beenden zu können und womöglich in einem gewünschten Produktionsbereich einen Arbeitsplatz zu erhalten etc.), verursacht dies einen gewissen Konkurrenzdruck zwischen den Auszubildenden eines Teams.

Bindet man Auszubildende an eine vierköpfige Teamstruktur und stellt ihnen bei erfolgreichem Abschluss individuelle Vorzüge in Aussicht, kann dies bestimmte Risiken implizieren. Die paradoxe Ausbildungsanforderung, seine Ausbildungsleistungen im Spannungsverhältnis zwischen Konkurrenz und Kooperation erbringen zu müssen, kann bei einzelnen Auszubildenden zur Herausbildung von „Alpha-Ansprüchen“ führen.²⁶³ So haben die vorausgehenden Analysen gezeigt, dass sich im untersuchten Team gerade bei zwei Auszubildenden, Hannes und Maxi, solch eine Orientierung erkennen ließ.

Wenn seitens des Betriebs situativ nicht eingegriffen wird bzw. keine festen Teampositionen vorgegeben werden, sondern die Auszubildenden ihre jeweilige Position untereinander aushandeln können, kann dies zu Spannungen und zu Behinderungen innerhalb der gemeinsamen Team- und Projektarbeit führen. Eine solche Entwicklung könnte so beispielsweise auch darin münden, neue und individuelle Anforderungen (wie z.B. zur Selbstdarstellung) zu entwickeln und gerade in Anwesenheit von evaluierenden Institutionenvertretern mit zu bearbeiten. Entwickeln Auszubildende solche individuellen Orientierungen im Ausbildungsvollzug, wie wir es hier beispielsweise anhand des Aspekts von Selbstdarstellung im Team als interaktive Anforderung gesehen haben, können sich daraus Orientierungen an Konkurrenz und Kompetition untereinander entwickeln.

Um nun anhand der Analyseergebnisse mögliche Chancen und Risiken von Ausbildung im Team kurz zusammenzufassen, lassen sich im Wesentlichen vier Punkte hervorheben:

- 1) *Wenn eine Gruppe zusammengesetzt wird, in der mehrere Auszubildende mit „Alpha-Anspruch“ auftreten, können sich diese wechselseitig sowie die Arbeit innerhalb des Teams behindern.* Kommt es zwischen diesen häufiger zu Spannungen, leidet darunter nicht nur ihre individuelle Leistung, sondern auch die Gesamtleistung des Teams. Die Analysen haben gezeigt, dass sich in der untersuchten Gruppe bei zwei Auszubildenden diese Orientierung erkennen ließ. Denkbar wäre jedoch auch, dass sich in der Gruppe drei oder sogar vier Auszubildende mit „Alpha-Anspruch“ wiederfinden würden. Eine geregelte Teamkonstitution würde sich hierbei noch schwieriger gestalten.
- 2) *Ausbildung im Team kann verursachen, dass sich einzelne auf die Initiativen der anderen Teammitglieder verlassen und ihnen damit die Entscheidungen innerhalb der Gruppe und deren*

²⁶³ Unter diesem Begriff möchte ich etwas verstehen, das sich in Formen von Konkurrenz- und Kompetitionsorientierungen bei Auszubildenden abzeichnet, sich selbst gegenüber seinen Mitstreitern bzw. Teamkollegen in den Vordergrund zu bringen und damit nach außen durch Einzelstellung vor anderen hervorzutreten.

„Führung“ überlassen. Dieser Aspekt kann zu Passivität einzelner Auszubildender innerhalb des Teams führen, was sich beispielsweise anhand einer Orientierung an „verbaler Abstinenz“ erkennen lässt. Man muss nicht immer kämpfen, um der Beste innerhalb seiner Gruppe zu sein. Es könnte auch ausreichend erscheinen, vom Handeln anderer Teammitglieder bzw. von Gruppenleistungen, mit denen alle Teammitglieder mitbewertet werden, zu profitieren. Da die Ausbildungszeit regulär weiterläuft, kann man auch trotz Passivität, d.h. trotz eines Mangels an eigenen Initiativen, aufgrund der Teamstruktur durch den Ausbildungsverlauf mitgezogen werden. Womöglich würde dies nicht dazu führen, in den Genuss gewisser Privilegien zu kommen, es würde aber auch kaum zu „harten Sanktionen“, wie beispielsweise einem Ausschluss aus der Ausbildungsgruppe, führen. Die Analysen haben hierbei gezeigt, dass sich ein solches Verhalten vermehrt bei Peter und Chris erkennen ließ.

3) *Interaktive Präsenz bildet sich nicht in unmittelbar analoger Verhältnismäßigkeit (in Bezug auf die gruppeninterne Differenzierung zwischen den vier Auszubildenden) zur inhaltlichen Leistung ab:* Darauf verweisen u.a. die dokumentierten Verläufe der Probe- sowie der Zwischenprüfungen (Einzelgespräche). In den Analysen zeigte sich dies u.a. in Kommentaren des Fachausbilders, wie beispielsweise: „*elektrisch war der christian sogar_n TICK besser als der als der johannes.*“²⁶⁴. Bei manchem Gruppenmitglied führten solche Kommentare zu Erwartungsbrüchen (im alltagssprachlichen Sinn vielleicht zu sehen als „wie kann jemand im Team besser sein als Hannes?“).

4) *Der Betrieb kann nicht nur Auszubildende mit „Alpha-Anspruch“ ausbilden:* Für den Betrieb kann es als eine Chance der teambasierten Ausbildung gesehen werden, wenn innerhalb einer Gruppe nur wenige Teammitglieder aufgrund von Konkurrenz und Kompetition einen „Alpha-Anspruch“ ausbilden und sich die anderen dazu als ‚Subalterne‘ positionieren. Neben anderen Faktoren können für eine erfolgreiche Teamarbeit Auszubildende mit „Alpha-Anspruch“ und „Subalternitätsanspruch“ relevant sein. Wenn es nur darum ginge, Auszubildende mit Alpha-Anspruch „heranzubilden“ (und das bezieht sich hier gänzlich auf die interaktive Präsenz), dann bestünde ein grundsätzliches Problem, Arbeitsgruppen überhaupt personell ausstatten zu können. Denn: Würde man in ein Team nur Beteiligte mit Alpha-Anspruch (oder umgekehrt nur mit „Subalternitätsanspruch“) zusammenbringen und sie zur kooperativen Teamarbeit verpflichten, würde die Teamarbeit sicherlich unter den Mitgliedern erschwert werden.

Eine solche Entwicklung von Beziehungsstrukturen innerhalb eines Ausbildungsteams ließe sich auch anlehnend an bereits bestehende Konzepte betrachten, z.B. die bereits für das voluntaristische Handeln von hierarchisch höher gestellten, institutionellen Rollenträgern entwickelt worden sind (vgl. Schmitt/Heidtmann 2002). Auch wenn innerhalb eines Teams keine institutionell bedingten hierarchi-

²⁶⁴ Vgl. Kap. 5.1.2.2.1, Seg. 3.

schen Unterschiede zwischen den Teammitgliedern bestehen, zeigt sich anhand der Analyseergebnisse, dass manche Teammitglieder bestimmte Strukturierungsleistungen innerhalb des Teams für andere übernehmen (besonders oft bei Maxi und Hannes) bzw. ihnen von anderen überlassen werden (war beispielsweise häufig bei Peter und Chris zu erkennen). So lässt sich damit an die Konzepte „kommunikative Selbstbeschränkung“ und „kommunikativer Voluntarismus“ nach Schmitt/Heidtmann (ebd.) anschließen und davon ausgehend etwas Ähnliches innerhalb des dokumentierten Teams sehen: Es ließen sich Mitglieder mit „Alpha-Anspruch“ (Maxi und Hannes) von „Subalternen“ (Chris und Peter) unterscheiden.

6.7 Anwendungsbezug und Ausblick

Während meiner teilnehmenden Beobachtung und der Dokumentationsphase in der Ausbildungswerkstatt griffen die Ausbilder auf standardisierte psychologische Testverfahren zurück, um ihre Auszubildenden zu einem frühen Zeitpunkt im Ausbildungsverlauf auf ihre charakterlichen Eigenschaften zu testen. Bei einem solchen Testverfahren, wie es im untersuchten Betrieb z.B. mit dem Myers-Briggs-Typentest (MBTI) Anwendung fand, basieren die Testergebnisse auf einer subjektiven Selbsteinschätzung der Beteiligten selbst. Die Auszubildenden müssen sich (auf der Basis eines vorab feststehenden Fragenkatalogs) selbst anhand geringer Auswahlmöglichkeiten an standardisierten Antworten einschätzen. Durch solch eine Aufforderung zur Selbsteinschätzung werden die Beteiligten bereits auf eine „Bewusstmachung“ ihres Verhaltens ex-post gelenkt und zu einer Reflexion von fiktiven Handlungen auf der Basis von beschränkten Antwortmöglichkeiten bewegt. Ihnen werden somit Antworten auf Fragen elizitiert, die nichts mit dem faktischen Vollzug in einer sozialen Situation zu tun haben. Anstatt eine neutrale Ansicht auf das Verhalten zu erhalten, erhält man durch diese bewusste Lenkung ein verzerrtes Bild von dem, was sich sonst tatsächlich (im Sinne von faktisch) zwischen Beteiligten manifestieren würde, wenn sie miteinander interagieren.

Als eine Alternative zu solchen standardisierten Testverfahren wie dem MBTI würde sich beispielsweise die Rekonstruktion von Präsenzfiguren auf der Basis des faktischen Interaktionsvollzugs anbieten. Die Rekonstruktion von Präsenzfiguren könnte etwas anbieten, was ein psychologischer Test auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen nicht bieten kann: eine Aufschlüsselung von Verhaltensrekurrenzen aus dem interaktiven Verhalten der Beteiligten heraus. Da die Ergebnisse einer Präsenzfigurenanalyse nicht auf einer Selbsteinschätzung oder einer nachträglichen Reflexionen von zurückliegenden Ereignissen basieren, sondern ihre Grundlage der natürliche Vollzug von sozialen Handlungen bildet, dem in seinem sequentiellen Auftreten nachgegangen wird, bietet dieses Vorgehen eine Möglichkeit zur differenzierten Einschätzung von (potentiellen) Auszubildenden. Die Besonderheit bei der Rekonstruktion der Präsenzfiguren läge gerade darin, die Beteiligten nicht auf die eigenen Inte-

ressen zu lenken. Indem sie nicht wissen, was genau evaluiert wird, bewahrt dieses „Nicht-Wissen“ gewissermaßen die Natürlichkeit einer Situation und damit jener Verhaltensweisen, die man analysieren möchte.²⁶⁵

Die Rekonstruktion einer Präsenzfigur könnte wesentliche Phänomene aufdecken, die nicht dem Bewusstsein eines untersuchten Beteiligten entspringen. Auf diese Weise ließen sich Verhaltensaspekte hervorheben, die sich mithilfe eines Testverfahrens, welches auf Selbsteinschätzungen beruht (wie beispielsweise beim MBTI), wahrscheinlich nicht zeigen würden. Dies hängt wesentlich damit zusammen, dass eine Selbsteinschätzung auf einer bewussten Reflexion des eigenen Handelns basiert und sich damit vom faktischen, sozialen Handeln in situ unterscheidet. Viele Handlungen vollziehen sich dabei unbewusst. Eine Analyse des faktischen interaktiven Verhaltens von Auszubildenden könnte dem Betrieb helfen, eine Sensibilität für das interaktive Verhalten ihrer Auszubildenden zu entwickeln, was den Auszubildenden selbst nicht bewusst ist.

Durchaus ließe sich nun als Nachteil sehen, dass durch die Präsenzfiguranalyse eine schnelle Eingrenzbarkeit auf einen von 16 Typen nicht gegeben wäre. Das Untersuchungsdesign ist umfangreicher und nimmt mehr Zeit sowie Aufwand in Anspruch. Durchaus müssten die Analysen für den praktischen Gebrauch nicht in so detaillierter Weise ausfallen, wie sie in der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurden. Eine Möglichkeit wäre, Ausbildungskandidaten unter realen Bedingungen miteinander kleinere Aufgaben bewältigen zu lassen (beispielsweise in Form eines gruppenbasierten „Assessment Center“), um einen Einblick in ihr faktisches Verhalten zu erhalten. Dies würde ebenfalls eine Distanzierung zur Selbsteinschätzung und eine bewusste Reflexion des eigenen Verhaltens mit sich führen. Es könnte sich jedoch lohnen, diese Zeit zu investieren. Im Gegensatz zum MBTI erlaubt eine Auseinandersetzung mit dem interaktiven Verhalten eine viel präzisere Möglichkeit, Merkmale aus dem interaktiven Verhalten rekonstruieren und auch sichtbar aufdecken zu können, d.h. auch solche Merkmale, die den Beteiligten nicht immer bewusst sein müssen.

Eine Einteilung in „Typen“ (mit wenigen Differenzierungsmöglichkeiten) zeigt sich grundsätzlich als problematisch und lässt sich als überholt auffassen. In der aktuellen wirtschaftspsychologischen Forschung beispielsweise zeichnet sich eine ablehnende Haltung gegenüber typologisch einteilende Verfahren in Prozess der Personalauswahl ab (vgl. Kanning 2015). Durch die Zuordnung in Typen würden zwischen Individuen innerhalb einer Typenzuordnung Ähnlichkeiten sowie – vice versa – Divergenzen zu anderen Typen hervorgehoben werden, was nicht zwangsläufig der Realität und

²⁶⁵ Vereinfacht betrachtet wäre es vergleichbar mit der Frage, ob sich in der Sprache eines Beteiligten dialektale Färbungen manifestieren. Würde man jemanden bereits darauf aufmerksam machen, bevor man ihn untersucht, hätte dies unter Umständen zur Folge, dass derjenige die Ambitionen des anderen antizipiert und damit seine Sprechweise eben verstellt (ganz gleich, ob bewusst oder unbewusst). In jeder Hinsicht würde es doch zu einer Verzerrung führen; das „Sprechen für den Forscher“ hätte wenig mit dem sonstigen „Sprechen im Alltag“ zu tun.

Individualität der Betroffenen entsprechen muss. So zeigten sich typologische Testverfahren kaum in der Lage, adäquate Aussagen über die Individualität einer Person treffen zu können. Aussagekräftiger wären beispielsweise dimensional aufgebaute oder multivariate Persönlichkeitstest. Eine Übersicht zu aktuell in Unternehmen gern verwendeten psychologischen Testverfahren findet sich in Kanning (ebd., Kap. 4.5).

Auf der Grundlage solcher Analysen, wie sie hier zurückliegend für die Rekonstruktion der Präsenzfiguren durchgeführt wurden, ließen sich nun speziell für den faktischen Vollzug differenzierte Einschätzungen für eine Ergänzung von betrieblichen Ausbildungskonzepten treffen. Dies ließe sich beispielsweise seitens des Betriebs als ein weiteres Instrument zur Einschätzung und Auswahl von Ausbildungskandidaten einsetzen. Die Rekonstruktion der interaktiven Präsenz eines z.B. Ausbildungsanwärters und der sich in der interaktiven Präsenz manifestierenden Präsenzmotivierungen zeigen sich hier als fruchtbar und ließen sich in einer vereinfachten Form für betriebliche Zwecke operationalisieren; beispielsweise, um nicht nur betriebliche Fachausbilder für den Aspekt von Selbstdarstellung als Anforderung bei Auszubildenden in Teamsituationen zu sensibilisieren. Eine solche Aufgabe könnte beispielsweise die Grundlage für zukünftige Untersuchungen bilden, für die in der vorliegenden Untersuchung bedauerlicherweise kein Raum bleibt.

7 Literatur

- Abels, Heinz (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Angermüller, Johannes (2007): Diskurs als Aussage und Äußerung. Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans. In: Warnke, Ingo H. (Hg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin: de Gruyter, S. 53-80.
- Arminen, Ilkka (2005): Institutional Interaction. Studies of Talk at Work. Aldershot: Ashgate.
- Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (2006) (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. erg. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Arnold, Rolf/Münk, Dieter (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 13-28.
- Atkinson, Maxwell J./Drew, Paul (1979): Order in court. Oxford Socio-Legal Studies. Atlantic Highlands: Humanities.
- Bachtin, Michail M. (1979): Estetika slovesnogo tvorčestva. Moskva: Iskusstvo.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bamberg, Michael (1997): Positioning between structure and performance. In: Journal of Narrative and Life History, 7:1-4, S. 335-342.
- Bamberg, Michael (2003): Positioning with Davie Hogan. Stories, Tellings, and Identities. In: Daiute, Colette/Lightfoot, Cynthia (Hg.): Narrative analysis. Studying the Development of Individuals in Society. London: Sage, S. 135-157.
- Bamberg, Michael (2004): ‚I know it may sound mean to say this, but we couldn’t really care less about her anyway.‘ Form and Functions of ‘Slut-Bashing’ in Male Identity Constructions in 15-Year-Olds. In: Human Development, 47:6, S. 331-353.
- Bamberg, Michael (2005): Narrative discourse and identities. In: Meister, Jan et al. (Hg.): Narratology beyond literary criticism. Mediality, disciplinarity. Berlin: de Gruyter, S. 213-237.
- Bamberg, Michael (2007): Stories. Big or small. Why do we care? In: ders. (Hg.): Narrative. State of the art. Amsterdam: John Benjamins, S.165-174.
- Bamberg, Michael/De Fina, Anna/Schiffrin, Deborah (2007) (Hg.): Selves and Identities in Narrative and Discourse. Amsterdam: John Benjamins.
- Bamberg, Michael/Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis. In: Text & Talk, 28:3, S.377-396.
- Baßler, Harald (1996): Wissenstransfer in intrafachlichen Vermittlungsgesprächen. Eine empirische Untersuchung von Unterweisungen in Lehrwerkstätten für Automobilmechaniker. Tübingen: Niemeyer.
- Bauer, Hans G./Brater, Michael/Büchele, Ute/Dahlem, Hilmar/Maurus, Anna/Munz, Claudia (2004): Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. 2. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- BBiG: Berufsbildungsgesetz (BBiG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931).
- Beck, Klaus (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101:4, S. 533-556.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kusch, Erhard/Wehnert, Bernd (2006) (Hg.): Leseförderung in der Berufsbildung. Duisburg: Gilles & Francke.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (Hg.)
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bergmann, Jörg R. (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung Düsseldorf. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf: Schwann, S. 9-51.

- Bergmann, Jörg R. (1987): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin: de Gruyter.
- Bergmann, Jörg R. (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik/Linguistics of Text and Conversation. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 919-927.
- Bergmann, Jörg R./Luckmann, Thomas (1995): Reconstructive genres of everyday communication. In: Quasthoff, Uta (Hg.): Aspects of Oral Communication. Berlin: de Gruyter, S. 289-304.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8., durchg. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brater, Michael (2010): Berufliche Bildung. In: Böhle, Fritz et al. (Hg.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 805-837.
- Brünner, Gisela (1987): Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung. Tübingen: Narr.
- Brünner, Gisela (1994): Drei Ausschnitte aus Instruktionen in der beruflichen Ausbildung im Bergwerk. In: Redder, Angelika/Ehlich, Konrad (Hg.): Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente. Tübingen: Niemeyer, S.16-227.
- Brünner, Gisela (1995): Fachtermini in der Ausbildung im Bergbau. Bedingungen und Funktionen ihrer Verwendung im Diskurs. In: Ehlich, Konrad et al. (Hg.): Sprache und Literatur an der Ruhr. Essen: Klartext, S. 109-124.
- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen. Tübingen: Niemeyer.
- Brünner, Gisela / Graefen, Gabriele (1994) (Hg.): Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard (1983): Kommunikation in Institutionen der beruflichen Ausbildung. In: Redder, Angelika (Hg.): Kommunikation in Institutionen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 24. Osnabrück, 145-167.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard (1984): Simulation und Orientierungsprobleme in der betrieblichen Ausbildung. In: Linguistische Berichte, 93. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 1-25.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (1999a) (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 1: Grundlagen und Beispielanalysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard/Kindt, Walther (1999b) (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Clark, Herbert H. (1996): Using language. Cambridge: CUP.
- Clark, Herbert H./Schaefer, Edward F. (1989): Contributing to discourse. In Cognitive Science, 13, S. 259-294.
- Corsten, Michael/Krug, Melanie/Moritz, Christine (2010) (Hg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Czycholl, Reinhard/Ebner, Hermann G. (2006): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 44-54.
- Dannerer, Monika (1999): Besprechungen im Betrieb. Empirische Analysen und didaktische Perspektiven. München: Iudicum.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Krafft, Ulrich (2000): On-line-Hilfe für den Hörer. Verfahren zur Orientierung der Interpretationstätigkeit. In: Wehr, Barbara/Thomaßen, Helga (Hg.): Diskursanalyse. Untersuchungen zum gesprochenen Französisch. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 17-55.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Schmitt, Reinhold (2016): Warten als institutionelle Praktik. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr, S. 263-302.
- Davies, Bronwyn (1982): Life in the Classroom and Playground. The Accounts of Primary School Children. London: Routledge.
- Davies, Bronwyn/Harré, Rom (2000 [1990]): Positioning. The discursive production of selves. In: Davies, Bronwyn (Hg.): A Body of Writing. 1990-1999. Walnut Creek: AltaMira Press, S. 87-106.

- de Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (2011): *Analyzing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: CUP.
- de Saussure, Ferdinand (1982 [1916]): *Cours de linguistique générale*. Publié par Charles Bally. Paris: Payot.
- Dederding, Hans-Martin/Naumann, Bernd (1986): Gesprächsaktivitierende Steuerungsmittel in Prüfungsgesprächen. In: Weigand, Edda/Hundsnurscher, Franz (Hg.): *Dialoganalyse*. S. 129-141.
- Dehnbostel, Peter (1992): Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, Peter et al. (Hg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung* 149. Berlin/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 9-26.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung-Online. Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 1, S. 96-124.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Deppermann, Arnulf (2010): Konklusionen. Interaktives Verstehen im Schnittpunkt von Sequenzialität, Kooperation und sozialer Struktur. In: ders. et al. (Hg.): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, S. 363-384.
- Deppermann, Arnulf (2013): How to get a grip on identities-in-interaction. (What) Does ‚Positioning‘ offer more than ‚Membership Categorization‘? Evidence from a mock story. In: *Narrative Inquiry*, 23:1, S. 62-88.
- Deppermann, Arnulf (2015): Positioning. In: De Fina, Anna/Georgakopoulou, Alexandra (Hg.): *The Handbook of Narrative Analysis*. Malden: Wiley-Blackwell, S. 369-387.
- Deppermann, Arnulf/Schmidt, Axel (2001): Dissen. Eine interaktive Praktik zur Verhandlung von Charakter und Status in Peer-Groups männlicher Jugendlicher. In: Gessinger, Helmut/Sachweh, Svenja (Hg.): *Sprechalter*. Oldenburg: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 62, S. 79-98.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 15-54.
- Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2008): Verstehensdokumentation. Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache*, 2008:3, S. 220-245.
- Dietrich, Andreas/Vonken, Matthias (2009): Zum Stellenwert der betrieblichen Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 16, S. 1-20 (online unter: < http://www.bwpat.de/ausgabe16/dietrich_vonken_bwpat16.pdf > abgerufen am: 07.11.2018).
- Drew, Paul (1987): Po-faced receipts of teases. In: *Linguistics*, 25, S. 219-253.
- Drew, Paul/Heritage, John (1992) (Hg.): *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: CUP.
- Drew, Paul/Sorjonen, Marja-Leena (1997): Institutional dialogue. In: van Dijk, Teun A. (Hg.): *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*. Bd. 2. London: Sage, S. 92-118.
- Dunkel, Wolfgang/Wehrich, Margit (2010): Arbeit als Interaktion. In: Böhle, Fritz et al. (Hg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177-200.
- Dunkmann, Karl (1922): *Die Lehre vom Beruf. Eine Einführung in die Geschichte und Soziologie des Berufs*. Berlin: Trowitzsch.
- Duranti, Alessandro/Goodwin, Charles (1992) (Hg.): *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP.
- Eberle, Thomas S. (1997): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske u. Budrich, S. 245-279.
- Eberle, Thomas S. (2007): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 139-160.

- Eberle, Thomas S. (2008): Phänomenologie und Ethnomethodologie. In: Raab, Jürgen et al. (Hg.): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen, S. 151-161.
- Edwards, Derek/Potter, Jonathan (1992): Discursive Psychology. London u.a.: Sage.
- Efing, Christian (2014): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian/Jung, Matthias/Middeke, Annegret (Hg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, 11-33.
- Efing, Christian (2015) (Hg.): Sprache und Kommunikation in der Beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Efing, Christian (2018a): Wie kommt die Realität ins Sprachen-Curriculum? Einflüsse empirischer Erhebungen auf Curricula der beruflichen Bildung an ausgewählten Beispielen. In: Efing, Christian/Arich-Gerz, Bruno (Hg.): Berufsbezogene und (inter)kulturelle Kompetenzen im deutsch-polnischen Kultur- und Wirtschaftsraum. Arbeitspapiere der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Bergischen Universität Wuppertal und der Universität Warschau. Zweiter Stoß. Wuppertal, S. 15-43.
- Efing, Christian (2018b): Weiterführende Hinweise. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr, S. 517-524.
- Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (2017) (Hg.): Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (2018a) (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr.
- Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (2018b) (Hg.): Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungs-Kontexten. In: Dies. (Hg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr, S. 193-215.
- Ehlich, Konrad (1994) (Hg.): Diskursanalyse in Europa. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Narr: Tübingen.
- Ekman, Paul (1976): Movements with Precise Meanings. In: Journal of Communication, 26:3, S. 14-26.
- Ekman, Paul/Friesen, Wallace V. (1969): The Repertoire of Nonverbal Behavior. Categories, Origins, Usage, and Coding. In: Semiotica, 1:1, S. 49-98.
- Ekman, Paul/Friesen, Wallace V. (2003 [1975]): Unmasking the Face. A Guide to Recognizing Emotions from Facial Clues. Los Altos: Malor Books.
- Engeström, Yrjö/Middleton, David (1998) (Hg.): Cognition and communication at work. Cambridge: CUP.
- Euler, Dieter/Seufert, Sabine/Wilbers, Karl (2006): eLearning in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 432-452.
- Fiehler, Reinhard (1983): Definitionsmacht. Probleme in Instruktionen der betrieblichen Ausbildung. In: Jongen, René et al. (Hg.): Sprache, Diskurs und Text. Akten des 17. Linguistischen Kolloquiums in Brüssel 1982, Bd. 1. Tübingen: Niemeyer, S. 229-238.
- Flieger, Erhard/Wist, Georg/Fiehler, Reinhard (1992): Kommunikationstrainings im Vertrieb und Diskursanalyse. Erfahrungsbericht über eine Kooperation. In: Fiehler, Reinhard/Sucharowski, Wolfgang (Hg.): Kommunikationsberatung und Kommunikationstraining. Anwendungsfelder der Diskursforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 289-338.
- Foucault, Michel (1966): Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard.

- Foucault, Michel (1969): *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold (1986) (Hg.): *Ethnomethodological studies of work*. London: Routledge.
- Garfinkel, Harold (1988): Evidence for Locally Produced, Naturally Accountable Phenomena of Order, Logic, Reason, Meaning, Method, etc. In and As of the Essential Quiddity of Immortal Ordinary Society, (I of IV). An Announcement of Studies. In: *Sociological Theory*, 6:1, S. 103-109.
- Garfinkel, Harold (2002): Author's Introduction. In: Garfinkel, Harold/Rawls, Anne W. (Hg.): *Ethnomethodology's Program. Working Out Durkheim's Aphorism*. Boulder Colorado: Rowman and Littlefield Press, S. 65-76.
- Garfinkel, Harold (2006 [1948]): *Seeing sociologically. The routine grounds of social action*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Garfinkel, Harold/Wieder, Lawrence (1992): Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis. In: Watson, Graham/Seiler, Robert M.: *Text in context. Studies in ethnomethodology*. London, Sage: S. 175-206.
- Garz, Detlef/Raven, Uwe (2015): *Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2006): *Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung*. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-152.
- Georgakopoulou, Alexandra (2007): *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goblirsch, Martina (2010): *Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter. Mehrgenerationale Fallrekonstruktionen und narrativ-biographische Diagnostik in Forschung und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving (1956): Embarrassment and social organization. In: *American Journal of Sociology*, 62: 3, S. 264-271.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, Erving (1963): *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. Glencoe: The Free Press.
- Goffman, Erving (1967): *Interaction ritual. Essays in Face to Face Behavior*. Garden City: Doubleday Anchor.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (1981): *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, Erving (1983): The Interaction Order. In: *American Sociological Review*, 48, S. 1-17.
- Gonon, Philipp (2002): *Informelles Lernen. Ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung*. In: Dehnbostel, Peter/Gonon, Philipp (Hg.): *Informelles Lernen. Eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 13-22.
- Goodwin, Charles (1980): Restarts, Pauses, and the Achievement of Mutual Gaze at Turn Beginning. In: *Sociological Inquiry*, 50: 3-4, S. 272-302.
- Goodwin, Charles (1981): *Conversational Organization. Interaction between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, Charles (1996): Transparent vision. In: Ochs, Elinor/Schegloff, Emanuel/Thompson, Sandra (Hg.): *Interaction and Grammar*. Cambridge: CUP, S. 370-404.
- Goodwin, Charles (2000): Action and embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics*, 32:10, S. 1489-1522.
- Goodwin, Charles (2003): Pointing as situated practice. In: Kita, Sotaro (Hg.): *Pointing: where language, culture and cognition meet*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 217-41.

- Goodwin, Charles (2007a): Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities. In: *Discourse and Society*, 18:1, S. 53-73.
- Goodwin, Charles (2007b): Environmentally Coupled Gestures. In: Duncan, Susan D./Cassell, Justine/Levy, Elena T. (Hg.): *Gesture and the Dynamic Dimensions of Language*. Amsterdam: John Benjamins, S. 195-212.
- Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie H. (1992): Context, Activity and Participation. In: Auer, Peter/di Luzio, Aldo (Hg.): *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins, S. 77-99.
- Griebhaber, Wilhelm (1987): *Authentisches und zitierendes Handeln*. Bd. 2. Rollenspiele im Sprachunterricht. Tübingen: Narr.
- Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Gumbrecht, Hans U. (2004): *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Günthner, Susanne (1996): Zwischen Scherz und Schmerz. Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, Helga (Hg.): *Scherzkommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-108.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanne/Knoblach, Hubert (1994): 'Forms are the Food of Faith'. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46:4, S. 693-723.
- Günthner, Susanne/Knoblach, Hubert (1997): Gattungsanalyse. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hg.): *Qualitative Methoden und Forschungsrichtungen in den Sozialwissenschaften*. Opladen: Leske u. Budrich, S. 281-308.
- Harré, Rom (1979): *Social being. A theory for social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Harré, Rom/Moghaddam, Fathali M. (2003) (Hg.): *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. Westport/London: Praeger.
- Harré, Rom/van Langenhove, Luk (1991): Varieties of Positioning. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21:4, S. 393-407.
- Harré, Rom/van Langenhove, Luk (1999) (Hg.): *Positioning theory. Moral context of intentional action*. Oxford/Malden: Blackwell.
- Harrison, Simon (2010): Evidence for node and scope of negation on coverbal gesture. In *Gesture* 10:1, S. 29-51.
- Hausendorf, Heiko (1992): *Gespräch als System. Linguistische Aspekte einer Soziologie der Interaktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hausendorf, Heiko (2000): *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer.
- Hausendorf, Heiko (2003): Deixis and speech situation revisited. The mechanism of perceived perception. In: Lenz, Friedrich (Hg.): *Deictic conceptualisation of space, time and person*. Amsterdam: John Benjamins, S. 249-269.
- Hausendorf, Heiko (2012): Über Tische und Bänke. Eine Fallstudie zur interaktiven Aneignung mobiliarer Benutzbarkeitshinweise an der Universität. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, S. 139-186.
- Hausendorf, Heiko (2015): Interaktionslinguistik. In: Eichinger, Ludwig M. (Hg.): *Sprachwissenschaft im Fokus. Positionsbestimmungen und Perspektiven*. Berlin u.a.: De Gruyter, S. 43-70.
- Hausendorf, Heiko/Kesselheim, Wolfgang (2013): Können Räume Texte sein? Linguistische Überlegungen zur Unterscheidung von Lesbarkeits- und Benutzbarkeitshinweisen. Zürich: Arbeitspapiere des UFSP 'Sprache und Raum' (SpuR), 02 (online unter: < http://www.spur.uzh.ch/research/SpuR_Arbeitspapiere_Nr02_Aug2013.pdf > abgerufen am: 07.11.2018).
- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2012a): Raum als interaktive Ressource: Eine Explikation. In: ebdies. (Hg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, S. 7-36.

- Hausendorf, Heiko/Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2012b) (Hg.): Raum als interaktive Ressource. Tübingen: Narr
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2013): Interaktionsarchitektur und Sozialtopografie. Umrisse einer raumlinguistischen Programmatik. Zürich: Arbeitspapiere des UFSP ‚Sprache und Raum‘ (SpuR), 01 (online unter: < http://www.zora.uzh.ch/78153/1/SpuR_Arbeitspapiere_Nr01_Mai2013.pdf > abgerufen am: 07.11.2018).
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2014): Vier Stühle vor dem Altar. Eine interaktionslinguistische Fallstudie zur Raumnutzung in einem ‚Alpha-Gottesdienst‘. Zürich: Arbeitspapiere des UFSP ‚Sprache und Raum‘ (SpuR), 03 (online unter: < http://www.zora.uzh.ch/99117/1/SpuR_Arbeitspapier_Nr03_140702.pdf > abgerufen am: 07.11.2018).
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2016): Standbildanalyse als Interaktionsanalyse. Implikationen und Perspektiven. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr, S. 161-188.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2017): Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung. Zürich: Arbeitspapiere des UFSP ‚Sprache und Raum‘ (SpuR), 06 (online unter: < http://www.spu.uzh.ch/dam/jcr:bbd30fd8-5228-43c7-85fc-abebe54ce1fb/SpuR_Arbeitspapier_Nr06.pdf > abgerufen am: 07.11.2018).
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold (2018): Sprachliche Interaktion im Raum. In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hg.): Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Berlin: de Gruyter, S. 87-118.
- Hausendorf, Heiko/Schmitt, Reinhold/Kesselheim, Wolfgang (2016) (Hg.): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr.
- Heath, Christian C. (1986): Body movement and speech in medical interaction. Cambridge: CUP.
- Heath, Christian C./Hindmarsh, Jon/Luff, Paul K. (2010): Video in Qualitative Research. London: Sage.
- Heath, Christian C./Luff, Paul K. (2000): Technology in Action. Cambridge: CUP.
- Heidtmann, Daniela (2009): Multimodalität der Kooperation im Lehr-Lern-Diskurs. Wie Ideen für Filme entstehen. Tübingen: Narr.
- Heidtmann, Daniela/Föh, Marie-Joan (2007): Verbale Abstinenz als Form interaktiver Beteiligung. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, S. 263-292.
- Heidtmann, Daniela/Schmitt, Reinhold (2011): Interaktives Diktieren. Komplexe Handlungsanforderungen im Epochenunterricht. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim: IDS Amades, S. 179-224.
- Helmer, Henrike (2011): Die Herstellung von Kohärenz in der Interaktion durch Turnanschlüsse mit dann. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heritage, John (1984a): Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John (1984b): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hg.): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: CUP, S. 299-345.
- Heritage, John (2005): Conversation analysis and institutional talk. In: Fitch, Kristine L./Sanders, Robert E. (Hg.): Handbook of language and social interaction. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 103-147.
- Heritage, John (2008): Conversation analysis as social theory. In: Turner, Bryan (Hg.): The New Blackwell Companion to Social Theory. Oxford: Blackwell, S. 300-322.
- Heritage, John/Clayman, Steven (2010): Talk in Action. Interactions, Identities and Institutions. West-Sussex: Blackwell.
- Hitzler, Ronald (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social

- Research, 3:2 (online unter: < <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs020276> > abgerufen am: 07.11.2018)
- Hitzler, Ronald (2007): Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen“ Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8:3 (online unter: < <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070344> > abgerufen am: 07.11.2018).
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1992): Hermeneutik als kultursoziologische Alternative. In: Kulturosoziologie, 1:2, S. 15-23, sowie 1:3, S. 99-103.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1997) (Hg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen: Leske u. Budrich.
- Holmes, Janet (2000): Politeness, Power and Provocation. How Humour Functions in the Workplace. In: Discourse Studies, 2:2, S. 159-185.
- Hutchby, Ian/Wooffitt, Robin (1998): Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications. Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, Gail/Schenkein, Jim N. (1978): Some sequential negotiations in conversation. Unexpanded and expanded versions of projected action sequences. In: Sociology, 11:1, S. 87-103.
- Jörissen, Stefan (2013): Mathematik multimodal. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung kommunikativer Verfahren im Hochschulunterricht. Münster: Waxmann.
- Kaeding, Astrid (2011): Arbeitsschutzgerechtes Lernen in der Berufsausbildung. In: Kaeding, Astrid (Hg.): Arbeitsschutz in der Berufsausbildung. Chancen und Wettbewerbsvorteile. Wiesbaden: VS Verlag, S. 94-133.
- Kallmeyer, Werner/Schmitt, Reinhold (1996): Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In: Kallmeyer, Werner (Hg.): Gesprächsrhetorik. Rhetorische Verfahren im Gesprächsprozess. Tübingen: Narr, S. 19-118.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik, 1, S. 1-28.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz Schütze (1977): Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: H. Buske, S. 159-274.
- Kanning, Uwe P. (2009): Diagnostik sozialer Kompetenzen. 2. überarb. Aufl. Göttingen: Hogref.
- Kanning, Uwe P. (2015): Personalauswahl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine wirtschaftspsychologische Analyse. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Keller, Reiner (2001): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen: Leske u. Budrich, S. 113-143.
- Keller, Reiner (2006): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 3. aktual. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich.
- Keller, Reiner/Knoblach, Hubert/Reichert, Jo (2012) (Hg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kendall, Gavin/Wickham, Gary (1999): Using Foucault's Methods. London u.a.: Sage.
- Kendon, Adam (1990): Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters. Cambridge: CUP.
- Kendon, Adam (2004): Gesture. Visible Action as Utterance. Cambridge: CUP.
- Kiefer, Karl-Hubert (2013): Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kieserling, André (1998): Klatsch. Die Moral der Gesellschaft in der Interaktion unter Anwesenden. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie, 4:2, S. 387-411.
- Kieserling, André (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kliche, Ortrun (2015): Simulationspatienten in der medizinischen Ausbildung. Gesprächsanalytische Untersuchung der Schauspielerleistung am Beispiel von Verstehensäußerungen. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

- Knoblauch, Hubert (2003): Gattungsanalyse. In: Bohnsack Ralf et al. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Forschung. Opladen: Leske u. Budrich, S. 69- 70.
- Knoblauch, Hubert (2005) Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.
- Knoblauch, Hubert (2009): Die Öffentlichkeit der Interaktion. In: Goffman, Erving: Interaktion im öffentlichen Raum. Übersetzung a. d. Englischen. Frankfurt a. M.: Campus, S. 9-15.
- Knoblauch, Hubert (2017): Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knoblauch, Hubert/Luckmann, Thomas (2000): Gattungsanalyse. In: Flick, Uwe et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Hamburg: Rowohlt, S. 538-545.
- Koerfer, Armin (1979): Zur konversationellen Funktion von *ja aber* am Beispiel universitärer Diskurse. In: Weydt, Harald (Hg.): Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter, S. 14-29.
- Koester, Almut (2006): Investigating Workplace Discourse. London: Routledge.
- Konietzka, Dirk (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Konietzka, Dirk (2011): Berufsbildung im sozialen Wandel. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 265-288.
- Korobov, Neill (2001): Reconciling Theory with Method. From Conversation Analysis and Critical Discourse Analysis to Positioning Analysis. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2:3 (online unter: < <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0103119> > abgerufen am 07.11.2018).
- Korobov, Neill/Bamberg, Michael (2007): Strip poker! They don't show nothing! Positioning identities in adolescent male talk about a television game show. In: Bamberg, Michael et al. (Hg.): Selves and Identities in Narrative and Discourse. Amsterdam: John Benjamins: S. 253-271.
- Kraimer, Klaus (2000): Die Fallrekonstruktion. Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Ders. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 23-57.
- Kühl, Stefan (2010): Ächtung der Selbstlobs und Probleme der Kompetenzdarstellung. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kupka, Peter (2006): Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 628-643.
- Kutzner, Stefan (2012): Arbeit, Beruf und Habitus. Fallrekonstruktionen von Erwerbsbiographien mit der Objektiven Hermeneutik. In: Schittenhelm, Karin (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Theoretische Grundlagen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag, S. 203-239.
- Lakoff, George (1973): Hedges. A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: Journal of Philosophical Logic, 2:4, S. 458-508.
- Lappe, Lothar (2006): Jugend in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 73-83.
- Laurier, Eric (2014): The Graphic Transcript. Poaching comic book grammar for inscribing the visual, spatial and temporal aspects of action. In: Geography Compass, 8:4, S. 235-248.
- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk. Contingency and the work of teaching. In: Journal of Pragmatics, 39:6, S. 180-206.
- Lee, Yo-An (2008): Yes-no questions in the third-turn position. Pedagogical discourse processes. In: Discourse Processes, 45:3, S. 237-262.
- Lerner, Gene H. (2003): Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. Language in Society, 32:2, S. 177-201.
- Levinson, Stephen C. (1988): Putting Linguistics on a Proper Footing. Explorations in Goffman's Concepts of Participation. In: Drew, Paul/Wootton, Anthony J. (Hg.): Goffman. Exploring the interaction order. Cambridge: Polity Press, S. 161-227.
- Levinson, Stephen C. (2000 [1983]): Pragmatik. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung-Online. Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 5, S. 166-183.
- Luckmann, Thomas (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens. Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 27: Kultur und Gesellschaft, S. 191-211.
- Luckmann, Thomas (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft. In: Smolka-Koerdt, Gisela et al. (Hg.): Der Ursprung der Literatur. München: Fink, S. 279-288.
- Luckmann, Thomas (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin/New York: Sammlung Götschen de Gruyter.
- Luckmann, Thomas (1999): Wirklichkeiten. Individuelle Konstitution und gesellschaftliche Konstruktion. In: Hitzler, Ronald/Reichert, Jo/Schröer, Norbert (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz: UVK, S. 17-28.
- Lüders, Christian/Reichert, Jo (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum. Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 12, S. 90-102.
- Lueger, Manfred/Meyer, Renate E. (2007): Objektive Hermeneutik. In: Buber, Renate/Holzmüller, Hartmut (Hg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 173-188.
- Luff, Paul K./Heath, Christian C. (2015): Transcribing Embodied Action. In: Tannen, Deborah/Hamilton, Heidi E./Schiffrin, Deborah (Hg.): The Handbook of Discourse Analysis. 2. Aufl. Malden: Wiley-Blackwell, S. 367-390.
- Luff, Paul K./Hindmarsh, Jon/Heath, Christian C. (2000) (Hg.): Workplace Studies. Recovering Work Practice and Informing System Design. Cambridge: CUP.
- Luhmann, Niklas (1975a): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. In: ebders. (Hg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Bd. 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-20.
- Luhmann, Niklas (1975b): Einfache Sozialsysteme. In: ebders. (Hg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Bd. 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 21-38.
- Luhmann, Niklas (1977): Arbeitsteilung und Moral. Durkheims Theorie. In: Émile Durkheim: Über die Teilung der sozialen Arbeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 17-35.
- Lynch, Michael (1993): Scientific practice and ordinary action. Ethnomethodology and social studies of science. Cambridge: CUP.
- Mannheim, Karl (2004 [1921/1922]): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (Hg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz: UVK, S. 103-154.
- Maus, Heinz (1956): Geschichte der Soziologie. In: Ziegenfuß, Werner (Hg.): Handbuch der Soziologie. Stuttgart: Enke, S. 1-120.
- McHoul, Alexander (1978): The organization of turns at formal talk in the class-room. In: Language in Society, 7, S. 183-213.
- Meer, Dorothee (1998): Der Prüfer ist nicht der König. Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule. Tübingen: Niemeyer.
- Mehan, Hugh (1979): Learning Lessons. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh (1985): The structure of classroom discourse. In: Dijk, Teun A. (Hg.): Handbook of Discourse Analysis. Bd. 3. New York: Academic Press, S. 120-131.
- Mieg, Harald A. (2003): Problematik und Probleme der Professionssoziologie. In: Mieg, Harald A./Pfadenhauer, Michaela (Hg.): Professionelle Leistung - Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie. Konstanz: UVK, S. 11-46.
- Moghaddam, Fathali M./Harré, Rom/Lee, Naomi (2008) (Hg.): Global Conflict Resolution Through Positioning Analysis. New York: Springer.

- Mondada, Lorenza (2006): Participants' online analysis and multimodal practices. Projecting the end of the turn and the closing of the sequence. In: *Discourse Studies*, 8, S. 117-129.
- Mondada, Lorenza (2007a): Interaktionsraum und Koordination. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 55-93.
- Mondada, Lorenza (2007b): Multimodal resources for turn-taking. Pointing and the emergence of possible next speakers. In: *Discourse Studies*, 9:2, S. 195-226.
- Mondada, Lorenza (2012): Der Interaktionsraum der politischen Diskussion. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, S. 89-137.
- Mondada, Lorenza (2016): Zwischen Text und Bild. Multimodale Transkription. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): *Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum*. Tübingen, Narr, S. 111-160.
- Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2010a) (Hg.): *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Mondada, Lorenza/Schmitt, Reinhold (2010b): Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In: Dies. (Hg.): *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 7-52.
- Moritz, Christine (2011): *Die Feldpartitur. Multikodale Transkription von Videodaten in der Qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Moritz, Christine (2014) (Hg.): *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, Andreas (2006): *Sprache und Arbeit. Aspekte einer Ethnographie der Unternehmenskommunikation*. Tübingen: Narr.
- Müller, Cornelia (1998): *Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*. Berlin: Berlin Verlag Arno GmbH.
- Müller, Cornelia (2010): Wie Gesten bedeuten. Eine kognitiv-linguistische und sequenzanalytische Perspektive. In: *Sprache und Literatur*, 41:1, S. 37-68.
- Müller, Cornelia/Bohle, Ulrike (2007): Das Fundament fokussierter Interaktion. Zur Vorbereitung und Herstellung von Interaktionsräumen durch körperliche Koordination. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, S. 129-165.
- Neubert, Andreas (2009): Leitkategorie: Soziale Kompetenz. Konsequenzen einer Analyse beruflicher Komplexität aus systemtheoretischer Perspektive. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Norrick, Neal R. (2001): Jokes and joking in conversation. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik/Linguistics of Text and Conversation*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 1438-1450.
- Norris, Sigrid (2011): *Identity in (Inter)action. Introducing Multimodal (Inter)action Analysis*. Berlin: de Gruyter.
- Oevermann, Ulrich (1986): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: von Friedeburg, Ludwig/Habermas, Jürgen (Hg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 234-289.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hg.): *„Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 106-189.
- Oevermann, Ulrich (1996): Beckett's „Endspiel“ als Prüfstein hermeneutischer Methodologie. Interpretation mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik. (Oder: Ein objektiv-hermeneutisches Exerzitium). In: König, Hans-Dieter (Hg.): *Neue Versuche, Becketts Endspiel zu verstehen. Sozialwissenschaftliches Interpretieren nach Adorno*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93-249.

- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: , S. 58-156
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-98.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434.
- Parsons, Talcott (1939): The Professions and Social Structure. In: Social Forces, 17:4, S. 457-467.
- Parsons, Talcott (1968): Professions. In: International Encyclopedia of the Social Science. Bd. 12. New York: The Free Press, S. 536-547.
- Pätzold, Günter/Klismeyer, Jens/Wingels, Judith/Lang, Martin (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg: BIS der Universität Oldenburg.
- Peters, Tim (2014): „Sie können sich das quasi aussuchen, welches sie nehmen.“. Die interaktionale Aushandlung der therapeutischen Entscheidungsfindung in der medizinischen Ausbildung. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Pfadenhauer, Michaela/Sander, Tobias (2010): Professionssoziologie. In: Kneer, Georg/Schroer, Markus (Hg.): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag, S. 361-378.
- Pfingsten, Ulrich (2015): Soziale Kompetenzen und Kompetenzprobleme. In: Hinsch, Rüdiger/Pfingsten, Ulrich (Hg.): Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. 6., vollständig überarb. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Phoenix, Ann (2017): Claiming liveable lives. Subjektivierung als Erwachsene und Erzählungen von ‚nicht-normativen‘ Kindheitserfahrungen. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 171-193.
- Pomerantz, Anita M. (1984): Agreeing and disagreeing with assessments. Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage, John (Hg.): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: CUP, S. 57-101.
- Posenau, André (2014): Analyse der Kommunikation zwischen Dementen Bewohnern und dem Pflegepersonal während der Morgenpflege im Altenheim. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Posenau, André (2016): Klientenorientierte und interprofessionelle Kommunikation. Bochum: HSG University Press.
- Potter, Jonathan (1996): Representing reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction. London u.a.: Sage.
- Potter, Jonathan (2012): Re-reading Discourse and Social Psychology. Transforming social psychology. In: British Journal of Social Psychology, 51:3, S. 436-455.
- Potter, Jonathan/Wetherell, Margaret (1987): Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour. London u.a.: Sage.
- Potter, Jonathan/Wetherell, Margaret (1995): Discourse analysis. In: Smith, Jonathan A./Harré, Rom/van Langenhove, Luk (Hg.): Rethinking Methods in Psychology. London u.a.: Sage, S. 80-92.
- Pucciarelli, Nina (2016): Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz in der kaufmännischen Berufsausbildung. Förderdiagnostik und Desiderate. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Stuttgart: ibw Hohenheim.
- Pustički, Nikolina (i.V.): Migrationshintergrund als interaktive Ressource. Erscheint In: Hörisch, Jochen et al. (Hg.): Sprachentwicklungen und kulturelle Differenzierungen. St. Ingbert: Röhrig UV.

- Pustički, Nikolina/Schmitt, Reinhold (2015): Zur Ko-Konstruktion einer amüsanten Unterbrechung während einer argumentativen Auseinandersetzung. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld, S. 183-208.
- Putzier, Eva-Maria (2016): Das Chemieexperiment. Zur Multimodalität der Interaktion im Chemieunterricht. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, Uta (1973): Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a. M.: Fischer-Athenäum.
- Rausch, Andreas (2011): Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rausch, Andreas/Kögler, Kristina/Laireiter, Anton-Rupert (2012) (Hg.): Tagebücher als prozessnahe Erhebungsinstrumente in der Feldforschung. Themenheft der Empirischen Pädagogik. Landau: VEP.
- Reetz, Lothar (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Ders. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Fachwissen in der Krise? Hamburg: Feldhaus, S. 16-35.
- Reetz, Lothar/Seyd, Wolfgang (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 227-259.
- Reichertz, Jo (2005): Order at all Points. Lassen sich Diskursanalyse und Hermeneutik gewinnbringend miteinander verbinden? In: Keller, Rainer (Hg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Konstanz: UVK, S. 149-178.
- Reichertz, Jo (2007a): Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK, S. 171-179.
- Reichertz, Jo (2007b): Foucault als Hermeneut? Lassen sich Diskursanalyse und Hermeneutik gewinnbringend miteinander verbinden? In: Reichertz, Jo/Schneider, Manfred (Hg.): Sozialgeschichte des Geständnisses. Wiesbaden: VS Verlag, S. 251-274.
- Rossano, Fredrico (2012): Gaze behaviour in face-to-face interaction. Nijmegen: Ipskamp Drukkers.
- Rost-Roth, Martina (2006): Nachfragen. Berlin: de Gruyter.
- Sacks, Harvey (1972): An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology. In: Sudnow, David (Hg.): Studies in social interaction. New York: Free Press, S. 31-74.
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. In: Atkinson, Maxwell J./Heritage John (Hg.): Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: CUP, S. 21-27.
- Sacks, Harvey (1987 [1973]): On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In: Button, Graham/Lee, John R. E. (Hg.): Talk and Social Organisation. Clevedon: Multilingual Matters LTD, S. 54-69.
- Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. Bde. 1 u. 2. Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language, 50, S. 696-735.
- Sawchuk, Peter H. (2009): Informal learning and work. From genealogy and definitions to contemporary methods and findings. In: Maclean, Rupert/Wilson, David (Hg.): International handbook of education for the changing world of work. Berlin: Springer, S. 319-331.
- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in conversational openings. In: American Anthropologist, 70:6, S. 1075-1095.
- Schegloff, Emanuel A. (1972): Notes on a conversational practice. Formulating Place. In: Sudnow, David N. (Hg.): Studies in Social Interaction. New York: The Free Press, S. 75-119.
- Schegloff, Emanuel A. (1979): The relevance of repair to syntax-for-conversation. In: Givón, Talmy (Hg.): Syntax and Semantics. Vol. 12: Discourse and Syntax. New York: Academic Press, S. 261-286.
- Schegloff, Emanuel A. (1987): Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. In: Linguistics, 25, S. 201-218.

- Schegloff, Emanuel A. (1996): Some practices for referring to persons in talk-in-interaction. A partial sketch of a systematics. In: Fox, Barbara A. (Hg.): *Studies in Anaphora*. Amsterdam: John Benjamins: S. 437-485.
- Schegloff, Emanuel A. (1998): Body Torque. In: *Social Research*, 65:3, S. 535-596.
- Schegloff, Emanuel A. (1999): Discourse, pragmatics, conversation, analysis. In: *Discourse Studies*, 1:4, S. 405-435.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction. A Primer in Conversation Analysis*. Bd. 1. Cambridge: CUP.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica*, 8, S. 289-327.
- Schiersmann, Christiane (2006): Geschlecht und Nationalität als soziale Determinanten beruflicher Qualifizierungsprozesse. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hg.): *Handbuch der Berufsbildung*. 2., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 112-121.
- Schiesser, Daniel/Nodari, Claudio (2007): *Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule*. Bern: HEP Verlag.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: *Soziale Welt*, 57:3, S. 295-318.
- Schmidt, Axel (2004): *Doing peer-group. Die interaktive Konstitution jugendlicher Gruppenpraxis*. Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang.
- Schmitt, Reinhold (1992): Das Konzept der Präsenzfigur. Ein Beitrag zur Integration von Konversationsanalyse und objektiver Hermeneutik. In: *Protosoziologie* 3, S. 123-131.
- Schmitt, Reinhold (2004): Die Gesprächspause: Verbale ‚Auszeiten‘ aus multimodaler Perspektive. In: *Deutsche Sprache*, 2004:1, S. 56-84.
- Schmitt, Reinhold (2005): Zur multimodalen Struktur von turn-taking. In: *Gesprächsforschung-Online. Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 6, S. 17-61.
- Schmitt, Reinhold (2006): Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. In: *Deutsche Sprache*, 2006:1-2, S. 18-31.
- Schmitt, Reinhold (2007a): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.): *Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*. Tübingen: Narr, S. 395-417.
- Schmitt, Reinhold (2007b): Theoretische und methodische Implikationen der Analyse multimodaler Interaktion. In: Holly, Werner/Paul, Ingwer (Hg.): *Medialität und Sprache*. Bielefeld: Aisthesis, S. 26-53.
- Schmitt, Reinhold (2007c) (Hg.): *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2008 [1992]): *Die Schwellensteher. Sprachliche Präsenz und sozialer Austausch in einem Kiosk*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schmitt, Reinhold (2010): Verfahren der Verstehensdokumentation am Filmset. Antizipatorische Initiativen und probeweise Konzeptrealisierung. In: Deppermann, Arnulf et al. (Hg.): *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern*. Tübingen: Narr, S. 209-362.
- Schmitt, Reinhold (2011) (Hg.): *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: IDS Amades.
- Schmitt, Reinhold (2012a): Körperlich-räumliche Grundlagen interaktiver Beteiligung am Filmset. Das Konzept ‚Interaktionsensemble‘. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): *Raum als interaktive Ressource*. Tübingen: Narr, S. 37-87.
- Schmitt, Reinhold (2012b): Gehen als situierte Praktik: ‚Gemeinsam gehen‘ und ‚hinter jemandem herlaufen‘. In: *Gesprächsforschung-Online. Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 13, S. 1-44.
- Schmitt, Reinhold (2012c): Zur Multimodalität von Unterstützungsinteraktion. In: *Deutsche Sprache. Themenheft: Analytische Perspektiven auf Interaktion: Am Beispiel eines Ausschnitts aus dem Englischunterricht in einer berufsbildenden Schule*, 2012:4, S. 343-371.
- Schmitt, Reinhold (2013): *Körperlich-räumliche Aspekte der Interaktion*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier. Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die*

- gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: Transcript, S. 43-51.
- Schmitt, Reinhold (2016): Der „Frame-Comic“ als Dokument multimodaler Interaktionsanalysen. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr, S. 189-224.
- Schmitt, Reinhold (2018): Augenblicks-Kommunikation. Mikrostruktur und soziale Implikativität einer kommunikativen Minimalform (OPAL - Online publizierte Arbeiten zur Linguistik 2018:1). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Schmitt, Reinhold (i.V. a): Zur Konstitution von Dokumenten für raumanalytische Erkenntnisinteressen: Ein Praxisbericht. Manuskript in Vorbereitung.
- Schmitt, Reinhold (i.V. b): ‚Visuelle Erstanalyse‘. Ein Beitrag zur Methodenentwicklung der multimodalen Interaktionsanalyse. Manuskript in Vorbereitung.
- Schmitt, Reinhold (i.V. c): Methodische Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse. ‚Visuelle Erstanalyse‘ und ‚Frame Comic‘. Manuskript in Vorbereitung.
- Schmitt, Reinhold/Dausendschön-Gay, Ulrich (2015): Freiraum schaffen im Klassenzimmer: Fallbasierte methodologische Überlegungen zur Raumanalyse. Zürich: Arbeitspapiere des UFSP ‚Sprache und Raum‘ (SpUR), 04. (online unter: < http://www.spur.uzh.ch/research/publications/SpUR_Arbeitspapier_Nr04_150711.pdf > abgerufen am: 30.03.2016).
- Schmitt, Reinhold/Deppermann, Arnulf (2007): Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution. In: Schmitt, Reinhold (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion. Tübingen: Narr, S. 95-128.
- Schmitt, Reinhold/Hausendorf, Heiko (2016): Sprache und Raum: Eine neue Forschungsperspektive, ihre Ursprünge und ihr aktueller Entwicklungsstand. In: Hausendorf, Heiko et al. (Hg.): Interaktionsarchitektur, Sozialtopographie und Interaktionsraum. Tübingen: Narr, S. 9-23.
- Schmitt, Reinhold/Heidtmann, Daniela (2002): Die interaktive Konstitution von Hierarchie in Arbeitsgruppen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Fiehler, Reinhard (Hg.): Unternehmenskommunikation. Tübingen: Narr, S. 179-208.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2013): Recipient design aus multimodaler Sicht. In: Deutsche Sprache, 2013:3, S. 242-276.
- Schmitt, Reinhold/Knöbl, Ralf (2014): Recipient Design. Zur multimodalen Repräsentation des Anderen im eigenen Verhalten. Mannheim: IDS Open Access Publikationsserver.
- Schmitt, Reinhold/Petrova, Anna A. (2015): Zur Positionierung von Talkshowgästen in einer Sendung von Maybrit Illner. In: Science Journal of VolSU. Linguistics, 14:5 [Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 2. Jazykoznanie, 14:5], S. 60-75.
- Schmitt, Reinhold/Petrova, Anna A. (2018a): Das lutherisch-protestantische Abendmahl als Koordinationsproblem und Positionierungsanforderung. Beispiele aus Russland und Deutschland. In: Science Journal of VolSU. History. Area Studies. International Relations, 23:4, [Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 4. Istorija. Regionovedenie. Meždunarodnye otnošenija, 23:4], S. 75-94.
- Schmitt, Reinhold/Petrova, Anna A. (2018b): Implikationen der Analyse kommunikativer Minimalformen. Augenblicks-Kommunikation am Fenster. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 48:4, S. 799-830.
- Schütz, Alfred (1962): Collected Papers I: The Problem of Social Reality. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1964): Collected Papers II: Studies in Social Theory. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1971): Das Problem der Relevanz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (1974 [1932]): Der sinnhafte Aufbau der Welt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (2003): Theorie der Lebenswelt 1. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt Konstanz: UVK.
- Schütz, Alfred (2010): Begriffs- und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften. Langfassung [1/4494]. In: Eberle, Thomas S. et al. (Hg.): Alfred Schütz Werkausgabe. Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Bd. IV. Konstanz: UVK, S. 403-435.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK.

- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln. Gemeindemachtforschung, Polizei, Politische Erwachsenenbildung. München: Fink, 159-260.
- Schützeichel, Rainer (2004): Soziologische Kommunikationstheorien. Konstanz: UVK.
- Searle, John R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: CUP.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Carl Hanser Verlag.
- Selting, Margret (1987): Verständigungsprobleme. Eine empirische Analyse am Beispiel der Bürger-Verwaltungs-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret (1995): Prosodie im Gespräch. Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg R./Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütte, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung-Online. Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353-402.
- Settlemeyer, Anke/Tschöpe, Tanja/Widera, Christina/Schneider, Kerstin/Schmitz, Santina/Witz, Eva Maria/Sommer, Marcel (2014): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Zwischenbericht. Forschungsprojekt 2.2.304 (JFP 2013). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (online unter: < https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_22304.pdf > abgerufen am 07.11.2018).
- Settlemeyer, Anke/Widera, Christina (2015): Anforderungen ermitteln. Ein Beitrag zur Diagnose und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen. In: Efling, Christian (Hg.): Sprache und Kommunikation in der Beruflichen Bildung. Modellierung, Anforderungen, Förderung. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 113-130.
- Settlemeyer, Anke/Widera, Christina (2016): Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. BWP 6, S. 30-33 (online unter: < <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8190> > abgerufen am 07.11.2018).
- Settlemeyer, Anke/Widera, Christina/Schmitz, Santina/Schneider, Kerstin (2017): Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Abschlussbericht, 2.2.304. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (online unter: < https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/cb_22304.pdf > abgerufen am 07.11.2018).
- Siemon, Jens/Ziegler, Birgit/Kimmelman, Nicole/Tenberg, Ralf (2016) (Hg.): Beruf und Sprache. Anforderungen, Kompetenzen und Förderung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 28, Stuttgart: Steiner Verlag.
- Soeffner, Hans-Georg (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen. 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 35-53.
- Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: Transcript.
- Spies, Tina (2017): Subjektpositionen und Positionierungen im Diskurs. Methodologische Überlegungen zu Subjekt, Macht und Agency im Anschluss an Stuart Hall. In: Spies, Tina/Tuider, Elisabeth (Hg.): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-90.
- Spies, Tina (2018): Biographie, Diskurs und Artikulation. In: Lutz, Helma et al. (Hg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 537-547.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling. When Nodding Is a Token of Affiliation. In: Research on Language and Social Interaction, 41:1, S. 31-57.

- Szymanski, Margaret/Whalen, Jack (2011) (Hg.): *Making Work Visible. Ethnographically Grounded Case Studies of Work Practice*. Cambridge: CUP.
- ten Have, Paul (2007): *Doing Conversation Analysis*. 2. Aufl. London u.a.: Sage.
- Thörle, Britta (2005): *Fachkommunikation im Betrieb. Interaktionsmuster und berufliche Identität in französischen Arbeitsbesprechungen*. Tübingen: Narr.
- van Dijk, Teun A. (2008): *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. Cambridge: CUP.
- van Langenhove, Luk/Harré, Rom (1999): *Introducing positioning theory*. In: Dies. (Hg.): *Positioning theory. Moral context of intentional action*. Oxford/Malden: Blackwell, S. 14-31.
- vom Lehn, Dirk (2012): *Configuring standpoints. Aligning perspectives in art exhibitions*. *Bulletin VALS-ASLA: Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 96, S. 69-90.
- vom Lehn, Dirk (2013): *Withdrawing from Exhibits. The interactional organization of museum visits*. In: Haddington, Pentti/Mondada, Lorenza/Neville, Maurice (Hg.): *Interaction and Mobility. Language and the Body in Motion*. Berlin: de Gruyter, S. 65-90.
- vom Lehn, Dirk (2014): *Harold Garfinkel. The Creation and Development of Ethnomethodology*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- vom Lehn, Dirk/Hindmarsh, Jon/Luff, Paul K./Heath, Christian C. (2008): *Constables Landschaften. Video-basierte Ethnografie und Ausstellungsevaluation*. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 31:1, S. 23-38.
- von Kügelgen, Rainer (1994): *Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Warnke, Ingo H. (2007a): *Diskurslinguistik nach Foucault. Dimensionen einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen*. In: Ders. (Hg.): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin: de Gruyter, S. 3-24.
- Warnke, Ingo H. (2007b) (Hg.): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin: de Gruyter.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H. (1967): *Some Formal Aspects of Communication*. In: *The american behavioral scientist*, 10:8, S. 4-8.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1967): *Pragmatics of Human Communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- Weber, Peter (2014): *Verkaufsgespräche führen lernen in der Schule. Eine linguistische Untersuchung*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Wernet, Andreas (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. 2., erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wernet, Andreas (2012): *Die Objektive Hermeneutik als Methode der Erforschung von Bildungsprozessen*. In: Schittenhelm, Karin (Hg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 183-202.
- Wetherell, Margaret (2001): *Minds, selves and sense making. Editor's introduction*. In: Dies. et al. (Hg.): *Discourse Theory and Practice. A Reader*. London: Sage, S. 186-197.
- Wetherell, Margaret/Potter, Jonathan (2015): *Discourse and Social Psychology, postmodernism, and capitalist collusion. An argument for more complex historiographies of psychology*. In: *Theory & Psychology*, 25:3, S. 388-395.
- Wilson, Thomas P. (1981): *Theorien der Interaktion und Modelle Soziologischer Erklärung*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit I u. II*. 5. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, S. 54-79.
- Ziegler, Birgit/Balkenhol, Aileen/Keimes, Christina/Rexing, Volker (2012): *Diagnostik funktionaler Lesekompetenz*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 22, S. 1-19 (online unter: < http://www.bwpat.de/ausgabe22/ziegler_et al_bwpat22.pdf > abgerufen am 07.11.2018).
- Ziegler, Birgit/Gschwendtner, Tobias (2010): *Leseverständnis als Basiskompetenz. Entwicklung und Förderung im Kontext beruflicher Bildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106:4, S. 534-555.

- Zimmerman, Don H. (1992): Achieving Context, Openings in Emergency Calls. In: Watson, Graham/Sieler, Robert M. (Hg.): Text in Context. Contributions to Ethnomethodology. Newbury Park: Sage, S. 35-51.
- Zimmerman, Don H. (1998): Identity, Context and Interaction. In: Antaki, Charles/Widdicombe, Sue (Hg.): Identities in Talk. London: Sage, S. 87-106.

8 Anhang

8.1 Übersicht der verwendeten Transkriptionszeichen²⁴²

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
[]

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- bzw. Ausatmen (ca. 0.2-0.5 Sek.)
°hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen (ca. 0.5-0.8 Sek.)

Pausen

(.) Mikropause (bis ca. 0.2 Sek.)
(-) kurze Pause (ca. 0.2-0.5 Sek.)
(1,4) gemessene Pausen (länger als 0.5 Sek.)

Sonstige segmentale Konventionen

: Dehnung, Längung (ca. 0.2-0.5 Sek.)
:: Dehnung, Längung (ca. 0.5-0.8 Sek.)
und_äh Verschleifungen; innerhalb von Einheiten

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent
ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

? hoch steigend
, mittel steigend
- gleichbleibend
; mittel fallend
. tief fallend

rheinfränkische Regionalismen (in „literarischer Umschrift“)

isch ich (Beispiel)
net nicht (Beispiel)

Unverständliches/Schwerverständliches

(xxx) Unverständliches, mit Silbenangabe
(brauche) vermuteter Wortlaut
(des/es) schwer Verständliches, Alternativlautungen
*** 28 Sek. Auslassungen im Transkript mit
Auslassung *** Längenangabe

Sonstige Konventionen

<<lachend> > interpretierender Kommentar, mit Reichweite
((hustet)) außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
nich nicht (Beispiel für Tilgungen)
ham haben (Beispiel für Assimilationen)
son so ein (Beispiel für Klitisierungen)
be: B (Buchstabierungen)
? Glottalverschluss (IPA: U+0294), z.B. bei
(negierenden) Rezeptionslauten wie „?hm_?hm“
→ Verweis auf eine behandelte Transkriptzeile
= schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente
just in time englischsprachige Elemente (Beispiel)






²⁴² Die erstellten Verbaltranskripte (mit dem Programm FOLKER) folgen in Anlehnung den Transkriptionskonventionen (GAT 2) nach Selting et al. (2009).

firma_X Anonymisierungen (Beispiel)

Hannes [wirklich?] Unterstreichungen + fett betreffen die Relation von
Standbild und Verbaltranskript (Ton-Bild-Simul-
taneität)

Weitere Anmerkungen (bezogen auf körperlich-räumliche Aspekte)

Bei den Transkripten handelt es sich um Verbaltranskripte, die keine multimodalen Notationen enthalten. Veränderungen körperlich-räumlicher Art werden anhand der aus den Videoaufnahmen extrahierten Standbilder dargestellt und im Text beschrieben. Um sich als interaktionsrelevant zeigende Aspekte hervorzuheben, wurden Symbole in die Standbilder integriert:

	Veränderungen der (vermuteten) Blickrichtung (mit Richtungsangabe)
	(vermuteter) Blickkontakt
	Veränderungen von Körperpositur, Kopfbewegungen oder Bewegungen anderer Körperteile (mit Richtungsangabe)
	Besondere Hervorhebungen (Beispiel)
	Visualisierung von Körper-/Handbewegungen, z.B. Illustratoren, Ideographen, emblematische Handbewegungen (Ekman/Friesen 1969 und Ekman 1976) etc. (Beispiel)

8.2 Übersicht der verwendeten Transkriptausschnitte

In der nachfolgenden Tabelle sind alle in den Fallanalysen verwendeten Ausschnitte aufgelistet. Die verwendeten Transkriptausschnitte folgen im Anschluss:

Zeitraum	Aufnahme	Gl.	Nr.	Ausschnitte finden sich in
August 2011	Wochenplanung	IIc	14	Fallanalyse 10 (Maxi)
September 2011	Fehlerkorrektur	IId	19	Fallanalyse 5 (Peter), Reanalyse (Hannes)
September 2011	Spontan initiierte Teambesprechung	Ia2	6	Fallanalyse 8 (Chris), Fallanalyse 11 (Maxi)
September 2011	Institutionell initiierte Teambesprechung	Ia2	7	Fallanalyse 6 (Hannes), Fallanalyse 2 (Peter), Fallanalyse 3 (Peter), Fallanalyse 1 (Peter)
Oktober 2011	Probeprüfung	Ia1	2	Fallanalyse 4 (Peter)
Oktober 2011	Gruppenpräsentation (Zwischenprüfung)	Ib	10	Fallanalyse 7 (Hannes), Fallanalyse 9 (Chris), Fallanalyse 12 (Maxi)

Aus Aufzeichnung: Wochenplanung (Gl. IIc, Nr. 14)

Ausschnitt: 00:25:42-00:27:07h

Beteiligte: Chris, Hannes, Maxi und Peter = Auszubildende, 2. Abj. (Mechatroniker)

```

-----
*** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 10 (Maxi) ***
-----
0001 Maxi      habt ihr die ZEICHnungen wieder eingheftet?
0002                (.)
0003 Chris     welche ZEICHnung?
```

0004 **Maxi** na: von den TEilen,
 0005 die: ich dann jetzt ZEICHnen soll;
 0006 **Chris** hab sie glaub ich alle in meinem ORDner.
 0007 **Maxi** Oke;
 0008 **Chris** wenn nicht könn wir ja NACHmessen;
 0009 die TEile sind fertig.
 0010 (2.7)
 0011 **Hannes** das ist soweit die grobe WOCHenplanung;
 0012 das REICHT.

 AUSLASSUNG 16.9 Sekunden

 0017 **Maxi** hast du deinen inVENTor ordner hier?
 0018 (4.8)
 0019 **Chris** WIE?
 0020 (9.2)
 0021 **Maxi** nein JA?
 0022 (-)
 0023 **Hannes** machst n_ganzen TAG inventor?
 0024 (4.6)
 0025 **Maxi** JOA;
 0026 was soll ich SONST machen?
 0027 (16.2)
 0028 **Hannes** wie lang brauchst du für die FÜßE?

 *** AUSLASSUNG 3.23 Min. ***

 0093 **Maxi** hast du dei:n äh:: inventor ordner DA?
 0094 **Peter** <<sich streckend/gähnend> OAH: >.
 0095 wie DA?
 0096 (1.25)
 0097 **Hannes** [NEIN.]
 0098 **Maxi** [ZUFällig,]
 0099 **Hannes** ich war noch nie am inVENTor.
 0100 (0.62)
 0101 **Peter** <<gähnend> was für en ORdner >?
 0102 <<gähnend> wir HAtten gar kein ordner >;
 0103 **Maxi** DO:CH,
 0104 als wir äh den [LEHRgang] hatten,
 0105 **Peter** [?hm_?hm]
 0106 **Maxi** ham wir [BLÄTter bekommen;]
 0107 **Chris** [WENN des in ding_sch;]
 0108 **Hannes** ACH;
 0109 [DEN] [meinst du.]
 0110 **Peter** [HÄ?]
 0111 [woas wir] NACH[zeichnen sollten?]
 0112 **Hannes** [nein was ANDres;]
 0113 (0.92)
 0114 **Hannes** ham wir den nich AB[gegeben?]
 0115 **Maxi** [NEI:N.]

0116 **Maxi** [das war AUCH,]
0117 **Peter** [den ham wir] wieder ABgegeben;
0118 **Maxi** NEIN.
0119 den ham wir beHALten.
0120 [ich hab sie doch [zuHAUse,]
0121 **Hannes** [die ham wir wieder [ABgegeben.]
0122 **Peter** [NEhe.]
0123 **Maxi** NEIN.
0124 ich [hab_s zuHAUse;]
0125 **Peter** [isch hab ihn NET]zuhause.
0126 (.)
0127 **Chris** WA:S,
0128 **Maxi** s_is kein großer ORDn[e;r;]
0129 **Peter** [inVEN]to:r;
0130 **Maxi** des WAR[N:,]
0131 **Hannes** [ich] WEIß;
0132 VORNE [sind]
0133 **Maxi** [des] was wir [vom WEber] [bekommen haben.]
0134 **Chris** [DING;]
0135 [ich hab das programm]
[SELBST zuhause.]
0136 **Maxi** [das durften wir beHALten.]
0137 (0.52)
0138 **Peter** WAS:?
0139 **Hannes** WIE?=
0140 =wir ham vom weber GAR nix bekommen;
0141 [vom weber] ham wir nur [ZEICH]nungen bekommen.
0142 **Peter** [GELL?]
0143 **Maxi** [DO:CH;]
0144 **Peter** [JA,]
0145 **Maxi** [NEI:N;]
0146 **Peter** [dass wir die] [NACHmachen.]
0147 **Maxi** [ham wir auch] vorher
0148 (0.64)
0149 **Maxi** <<creaky> JA: >;
0150 (.)
0151 **Peter** (simlock) und (DIxxx) sollten wir (0.9) (probiern/kopieren);
0152 **Maxi** da war AUCH ne_äh:-
0153 war_n auch VIER fünf seiten einföhrung.
0154 eGAL.
0155 wenn ihr nicht WISST was ich mein,
0156 <<weggehend> frag ich den WEber selbst >.
0157 **Chris** EINföhrung?
0158 (0.74)
0159 **Hannes** wir ham da NIX drin.
0160 **Chris** GELL?
0161 **Peter** isch hab AU nix da.

0162 **Hannes** SO.
0163 dU machst DES;
0164 die doku weiter und du machst eLEKtroplan,
0165 **Peter** so_n pups.
0166 die REGT misch uff
0167 **Peter** wo is_n mein ZETt1?
0168 **Hannes** lass das scheiß DING da liegn.
0169 **Peter** isch brauch mein [ZEUG.]
0170 **Chris** [He_he;]
0171 **Hannes** zieh_s halt WEG;
0172 (.)
0173 **Chris** [ha_HA;]
0174 **Hannes** [NEIN;]
0175 (.) zieh WEG.
0176 (.) zieh WEG;
0177 (2.23)
0178 **Maxi** <<zurückkommend> s_war DOCH das fa:lsche >.
0179 **Peter** ich brAUch mEIn eLEKtroplan,
0180 da wo das alles DRAUFstand.
0181 (.)
0182 **Hannes** hier steht ALles,
0183 da is der [SCHRANK.]
0184 **Peter** [alla GUT,]
0185 (0.96)
0186 **Peter** alla GUT;
0187 da fang FANG_mer an.

*** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 10 (Maxi) ***

Aus Aufzeichnung: Fehlerkorrektur (Gl. IID, Nr. 19)

Ausschnitt: 00:03:09-00:05:02h

Beteiligte:

Weber = Fachausbilder für Elektroberufe

Chris, Hannes und Peter = Auszubildende, 2. Abj. (Mechatroniker)

```

-----
*** Ausschnittbeginn Fallanalyse 5 (Peter) + Reanalyse
(Hannes) ***
-----
0001 Peter      was MACHSCHT?=  

0002           =lest dir die DOKU durch?  

0003           (1.38)  

0004 Peter      wieso guckst dir nochmal die STROMlaufpläne an du aff?  

0005           (1.06)  

0006 Hannes     weil du da bestimmt noch was FALSCH hast;=  

0007           =WETten?  

0008           (1.06)  

0009 Hannes     ich WÜRD mit dir wetten;=  

0010           =ich FIND noch was.  

0011           (2.39)  

0012 Peter      <<gähnend > verLIERST du >.  

0013 Hannes     ich hab mit_m MARTin gewettet dass ich,  

0014           (.) AM prüfungstag?  

0015           (-) ne doku vom von firma_X nehme,  

0016           und da_n FEHler finde.  

0017           (-) hat er gesagt NEIN;  

0018           gestern hab ich SEIne doku gnommen,  

0019           die er schon ABgeschickt hat-  

0020           und hab ZWEI fehler gefunden.  

0021           die hat er schon WEGgeschickt;  

0022           (1.14)  

0023 Hannes     allein der STROMlaufplan?  

0024           <<gepresstes lachen > schon FALSCH >.  

0025 Peter      e:GAL.  

0026           bei mir findest du KEInen mehr im stromlaufplan;  

0027           KEInen einen fehler.  

0028           (1.13)  

0029 Hannes     SIcher?  

0030 Peter      (.) JA,=  

0031           =SIcher.  

0032           da verLIERschst du die wette.  

0033           (2.47)  

0034 Peter      der johannes <<singend> will die wette verLIERen >;  

0035           (1.86)  

0036 Peter      <<singend> du verLIERst si::e >;  

0037           (1.67)  

0038 Peter      ((prustet))  

0039 Chris      ((kichert))  

0040           (3.65)

```

0041 **Peter** und joHANNes?
 0042 hast schon n_fehler geFUNDen?
 0043 NE:?
 0044 (3.91)
 0045 **Hannes** da is_n blauer STRICH.
 0046 was IS des?
 0047 (-)
 0048 **Peter** KUgelschreiber?
 0049 von DIR;
 0050 (0.93)
 0051 **Hannes** wieso von MIR?
 0052 (1.31)
 0053 **Peter** UND wo is_n fehler johannes?
 0054 (.) SIEHST du einen?
 0055 ICH seh keinen;
 0056 [<<dim> WO ist der fehler >?]
 0057 **Hannes** [du kriegst ne SCHeIle.]
 0058 **Peter** SUCH ihn.
 0059 (.)
 0060 **Chris** der johannes is so_n FEHlersuchender hund.
 0061 **Peter** SUCH ihn;
 0062 (.)
 0063 **Chris** der is [drauf] [<<lachend> geTRIMMT >.]
 0064 **Peter** [GE?]
 0065 [<<gepresst> DER ist >-]
 0066 <<lachend> der is drauf ge!DRILLT! worden >,
 0067 =<<lachend> MANN >;=
 0068 =<<lachend> im RUSSland >.
 0069 [<<lachend> WO is der fehler >?]
 0070 **Chris** [<<acc> S:UCH ihn >.]
 0071 **Peter** <<:-)> SUCH ihn >.
 0072 ((Peter und Chris lachen))
 0073 **Chris** so wie_n drogenHUND?
 0074 ist des der FEHlerhund.
 0075 **Peter** <<:-)> du FINdest ihn net >;
 0076 (.) du findest hier <<singend> keinen EINen >;
 0077 (3.55)
 0078 **Peter** keinen EINen;
 0079 verLIERst du die wette;
 0080 (2.76)
 0081 **Peter** ((zieht luft zwischen zusammengebissenen zähnen ein))
 0082 (-) sieht schlescht AUS;
 0083 sieht <<len> GANZ ganz > schlescht aus.
 0084 AJ jaj jaj jaj jaj;

 *** Ausschnittende Fallanalyse 5 (Peter) + Reanalyse
 (Hannes) ***

Aus Aufzeichnung: Spontan initiierte Teambesprechung (Gl. Ia2, Nr. 6)

Ausschnitt: 00:01:60-00:16:38h (Auslassungen markiert)

Beteiligte:

Weber = Fachausbilder für Elektroberufe

Chris, Hannes, Maxi und Peter = Auszubildende, 2. Abj. (Mechatroniker)

```

-----
{01:60} *** Beginn: Kontext Fallanalysen 8 (Chris) und 11 (Maxi) ***
-----
0001 Hannes   ja warum [dürfe_mer ] keine DIENSTfahrt machen?
0002 Maxi           [((keucht))]
0003              (.)
0004 Maxi       s_is ja ne DIENSTliche Sache;
0005              [also  ]
0006 Hannes     [das ist]
0007              das verSTEH ich auch nicht;
0008 Maxi       das IST ja eine dienstliche sache?
0009              [ich f ]
0010 Hannes     [ist ja] kein verGNÜGen was wir da machen.
0011 Maxi       lass_mir doch nich von meinem Gehalt abziehen;
0012 Weber      weil normal
0013              weil weil es geht ne ne
0014              (.)
0015 Weber      NA-
0016              es gibt
0017 Maxi       weil ich meine PRÜfungen [ableg?]
0018 Weber              [ GUT;]
0019              (1.36)
0020 Weber      äh DIENSTfahrt ist ge eben mit mit dienstfahrzeug.
0021 Hannes     wir können ja unseren (unverständlich)
0022 Weber      ODER privat pe ka we?
0023              aber der muss vorher ANgemeldet sein;
0024 Hannes     ja kann man das MACHN?
0025              WEIL,
0026              es is ja SO;
0027              (.)
0028              wir kriegen was vom geHALT abgezogen,
0029              FAHRN auch noch auf unsere kosten?
0030              das macht irgendwo [ kein ] [SINN.]
0031 Weber              [ja GUT, ]
0032              [JO.  ]
0033              ich MUSSte die frage beantworten,
0034              warum schickt_ers net h°
0035              äh schickt_s nich HIN;
0036              (0.77)
0037 Weber      [BLOß weg.]
0038 Hannes     [wei:l SIE] grad keine zeit haben;
0039              [ganz] EHRlich.
0040 Peter      [JA.  ]
0041              (.)

```

0042 **Hannes** wenn [sie] [n_ganzen tag] für [uns ZEIT gehabt hätten?]
 0043 **Maxi** [JA,]
 0044 [w_wir KÖNNten-]
 0045 **Weber** NE.
 0046 [ne ne ne ne_ne jo_joHANNES.]
 0047 [NE_ne;]
 0048 **Hannes** [NEIN,]
 0049 es [is]
 0050 **Weber** [NE:..]
 0051 NE.
 0052 des is [nə?]
 0053 **Hannes** [NEIN;]
 0054 es is ja [SO;]
 0055 **Maxi** [NE:,]
 0056 **Weber** [es is ni]
 0057 **Maxi** [herr WEber;]
 0058 [es is][aber WIR]klich [so.]
 0059 **Weber** [NE:-]
 0060 [GANZ kurz-]
 0061 [NE_ne;]
 0062 GANZ kurz;
 0063 des is NET so,
 0064 des is NET so?
 0065 (0.51)
 0066 **Weber** ihr wusstet dass die dokumentaTION (0.69) am fünften oktober
 dort sein muss.
 0067 **Maxi** JA.
 0068 (0.85)
 0069 **Weber** SO.
 0070 und ihr WUSStet dass (viel noch) rein muss.
 0071 hast ja AUCH gesagt [ghabt.]
 0072 **Maxi** [JA.]
 0073 (0.58)
 0074 **Weber** SO.
 0075 (-)
 0076 **Weber** was HÄTT_n dagegen gesprochen?
 0077 bis auf die ZWO drei bilder,
 0078 un_de TEXT wo jetzt fert hätte fertig sein müssen?
 0079 (-)
 0080 **Weber** das so weit FERTig zu machen,
 0081 das man DES jetzt,
 0082 i_sach mal JETZ,
 0083 am MITTwoch hätt schon gegenlesen können.
 0084 (0.6)
 0085 **Weber** zwo tage VORher.
 0086 (2.33)
 0087 **Weber** hätt doch nichts dagegen gesprochen,= =ODER?

0088 (1.38)
0089 **Maxi** JA,
0090 es war [ja noch] nich komplett FERTig.
0091 (.)

{03:01} *** AUSLASSUNG ca. 1,5 Min. ***
{04:17}

0092 **Maxi** [ALSO,]
0093 **Weber** [((räuspern))]
0094 **Maxi** i_mein grafCET is immer no net fertig.
0095 **Weber** ja Aber,
0096 i_sach ma die-
0097 (.)
0098 **Weber** aber DES-
0099 (.)
0100 **Weber** die funktion war DOCH von vornherein klar gestellt;
0101 oder MAXi?
0102 (0.92)
0103 **Weber** als hätt man den GRAF-
0104 muss man den grafCET jetz am letzten tag machn?
0105 (1.65)
0106 **Weber** EHRlich?
0107 sei EHRlich.
0108 (0.63)
0109 **Maxi** äch mh mir war_s net ma beWUSST das er rein muss.
0110 von DAher?
0111 **Weber** ja aber i_SACH ma,
0112 man muss_s nich am LETZtn tag machn.
0113 (.) die funktION,
0114 (0.63) war JA schon immer-
0115 (0.53) RELativ am anfang festgestanden,
0116 (.) was soll das DING später machn.
0117 (0.58)
0118 **Weber** hätt man RELativ von anfang an schon_n grafcet machn können,
0119 und hätt den DANN (.) am ende ändern müssen.

{04:40} *** Ende: Kontext Fallanalysen 8 (Chris) und 11 (Maxi) ***
AUSLASSUNG ca. 2 Minuten

{06:39} *** Beginn: Ausschnitt Fallanalysen 8 (Chris) ***

0120 **Weber** habt habt ihr den URdruck?
0121 diesn BOgen,
0122 was in_ner DOku drin sein muss?
0123 **Hannes** JA,
0124 (-)
0125 **Maxi** ja aber den kann man eigentlich WEGwerfen;
0126 (.) der is ja ma SOWas von detailliert;
0127 (0.62)
0128 **Weber** habt ihr den von MIR?

0129 (0.67)
0130 **Maxi** JA.
0131 (0.71)
0132 **Weber** SO.
0133 (.) ja Eben;
0134 natÜrlich ist_s detailliert.
0135 ja geNAU des stand-
0136 garfcet st[eht]
0137 **Maxi** [NEIN.]
0138 der von IHNen is detailliert;
0139 [der von] der SCHUle net.
0140 **Weber** [MEIN_sch ja;]
0141 (0.61)
0142 **Weber** JA,
0143 (.) aber des
0144 wie_GSACHT,
0145 aus aus vergang:n erFAHrungen ham wir das ma rein gemacht;
0146 da steht grafCET mit drin,
0147 weiß ich ganz SICHer;
0148 **Hannes** [des (unverständlich)]
0149 **Maxi** [isch gucke NACH.]
0150 (.)
0151 **Weber** HUNdert prozent;
0152 KANN ich dir sagen;
0153 WETT_isch mit dir;
0154 **Hannes** ja i_ich (unverständlich)
0155 wie geSAGT;
0156 ich hab_s beim MAR:tin gesehen;
0157 und ICH-
0158 (.) die maxi hat_s ja geSAGT;
0159 ich hab sie JETZT erst informiert.
0160 (-)
0161 **Weber** [aber]
0162 **Hannes** [gestern] hab ich_s gesehen dass es mit REIN soll,
0163 **Weber** es steht DRIN.
0164 wett ich WETT ich mit dir;
0165 ich hab_s schon EINgetragen gehabt;
0166 (1.3)
0167 **Weber** in der verGANGenheit stand_s defintiv drin;
0168 =ja?
0169 aber wie GSAGT;
0170 HANNes.
0171 s_geht doch gar net DARum;
0172 ihr HÄTtet (.) einfach-
0173 (1.54)
0174 **Weber** euch die zeit n_bissl (besser/anders) EINteilen müssen;

0175 **Weber** darum GEHT_S einfach bloß;
0176 JA?
0177 wie GSACHT,
0178 das iss_es äh
0179 WIRklich.
0180 (-) AUF_N letzten drücker;
0181 (.) heut ALLerlEtzter tag?
0182 (.) JA?
0183 (.) vorher GING_S fertig zu machen,
0184 **Weber** FOTOS [sag_sch ma,]
0185 **Peter** [FEIertag.]
0186 **Weber** kann man noch [REINmachen später;]
0187 **Peter** [war ZWISCHendrin;]
0188 [mh_hm,]
0189 **Weber** [geNAU.]
0190 ja Aber,
0191 [da simmer (.) is wirklich heute]
0192 **Peter** [das kommt AUCH noch dazu.]
0193 **Weber** heut is Eigentlich,
0194 (.) wenn mer_s so NEHmen?
0195 wer_s auf_n POSTweg machen wollte,
0196 absolut letzter TAG.]
0197 **Peter** [JA,]
0198 (0.55)
0199 **Weber** und des war halt WIRklich?
0200 bis zum ANschlag;
0201 JA?
0202 **Chris** na EIgentlich hatten wi:r ja: noch-
0203 SOzusagn?
0204 n_tag LUFT?
0205 wenn man mal [zuRÜCKguckt,]
0206 **Maxi** [da STEHT?]
0207 (0.8)
0208 **Chris** nach nach der ausbildung war [da noch so_n]
0209 **Maxi** [KEIN grafcet.]
0210 (.)
0211 **Weber** im ANhang?
0212 (2.02)
0213 **Chris** nach nach der [ausbildung]
0214 **Maxi** [steht nur] (unverständlich)
0215 [(unverständlich)]
0216 **Weber** [ab]
0217 **Chris** ts:
0218 **Weber** und ABlauf?
0219 (3.77)
0220 **Maxi** SCHRITTkette;

0221 (1.25)
0222 **Maxi** STEHT da.
0223 (3.97)
0224 **Maxi** in den ARbeits[blättern]
0225 **Weber** [JA;;]
0226 (1.23)
0227 **Weber** SCHRITTkette steht drin ne?
0228 (12.06)
0239 **Chris** was wollt_ich jetzt SAGN?
0230 (2.05)
0231 **Maxi** aber es is JA? (.)
0232 auch NUR ne_orientierung;
0233 ((lacht leise))
0234 **Weber** geNAU;
0235 (1.17)
0236 **Weber** ja aber KÖNNT_er nachvollziehn,
0237 Oder?
0238 **Maxi** muss ja nich ALLes drin sein.
0239 **Weber** JA,
0240 hab grad zu DEN beiden gsacht,
0241 das war jetz ABSolut bis zum anschlag sim_mer jetzt halt.
0242 NE?
0243 ALso,
0244 der letzte [TAG?]
0245 **Peter** [JA-]
0246 **Chris** ah geNAU,
0247 **Weber** ALLes:-
0248 wie GSACHT,
0249 ihr wisst halt jetzt für die ZUKunft?
0250 dass dokumentaTION dann,
0251 wenn ihr_s denn RIChtig machen wollt?
0252 schon forma[tiert]

{08:37} ***** Ende: Ausschnitt Fallanalysen 8 (Chris) *****

KEINE AUSLASSUNG

{08:38} ***** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 11 (Maxi) *****

0253 **Maxi** [ja] aber ich hab schon: LETZte woche gesagt?
0254 dass es ENG wird,
0255 un man hat mich die GANze zeit immer nur vertröstet;
0256 **Weber** ((räuspert sich)
0257 (0.61)
0258 **Chris** [aber]
0259 **Weber** [ich wu]sst
0260 ich WUSST doch dass es eng wird;
0261 also letzte WOCH?
0262 wo du MONTag s_gsacht [hast?]
0263 **Maxi** [NE aber,]

0264 **Weber** [war mir schon KLAR,]
 0265 **Maxi** [s_muss ich jetzt ma WIR]klich sagen,
 0266 ich hab LETZte woche schon die ganze zeit rumgejammert,
 0267 ich hab DIEse woche die ganze zeit rumgejammert,
 0268 und ihr habt euch immer nur LUSTig drüber gemacht;
 0269 dass ich überTREIben würde;
 0270 und jetzt stehn wir HIER?
 0271 es is ZEHN nach?
 0272 un wir sind net FERTig;
 0273 JA?
 0274 **Chris** wer hat damit geRECHnet dass da unsere sachen weg [sind?]
 0275 **Maxi** [ich]
 [hab damit geRECHnet,]
 0276 **Chris** [wir kommen sind die]
 0277 **Maxi** weil das die ganze ZEIT so war;
 0278 [JA?]
 0279 **Chris** [mit] WAS hast du gerechnet?
 0280 **Maxi** dass es [IMMer so läuft;]
 0281 **Weber** [also ich mein wir] hätten
 0282 [also ich mein wir ham]
 0283 **Maxi** [das läuft IMMer so dass] man nicht *just in time* is.

 {09:04} *** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 11 (Maxi) ***

AUSLASSUNG ca. 7 Minuten

 {16:14} *** Beginn: weiterer Kontext Fallanalyse 11 (Maxi) ***

0284 **Weber** also DANN dann-
 0285 wenn du schon AUFziehst mAxI?
 0286 dann DREH ich ma auch auf;
 0287 (.)
 0288 **Weber** ihr hättet ZEIT einsparen können,
 0289 WENN wenn ma net,
 0290 i_SA mal,
 0291 ewig wege DOPpelt gegagen wär;
 0292 wir hätten ZEIT sparen können,
 0293 wenn ihr euch beiden net geFETZT hättet;
 0294 hätt ma auch zeit SPARN können.
 0295 (.)
 0296 **Weber** wir hätten ZEIT sparn können,
 0297 wenn wenn ihr euch MORgens:-
 0298 JA?=
 0299 =i_SACH mal,
 0300 (.)
 0301 **Weber** besser (.) irgendwo (.) KO_Ordiniert hättet?
 0302 des kann ma JETZ?
 0303 AUFWiegn wie ma will,

 {16:38} *** Ende: weiterer Kontext Fallanalyse 11 (Maxi) ***

Aus Aufzeichnung: Inst. initiierte Teambesprechung (Gl. Ia2, Nr. 7)

Ausschnitt: 00:24:07-00:28:43

Beteiligte:

Weber = Fachausbilder für Elektroberufe

Chris, Hannes, Maxi und Peter = Auszubildende, 2. Abj. (Mechatroniker)

```

-----
*** Beginn: Kontext Fallanalyse 6 (Hannes) ***
-----
0001 Weber      [normalerweise müsste      ]
0002 Maxi       [wir machen jetzt feierabend]
0003 Weber      [normalerweise müsste drinstehen]
0004 Peter      [m_hm nach feierabend      ]
0005 Weber      (.) ähm (.) dass ihr über alles gefragt werden könnt
0006              [was] in der dokumentation steht
0007 Maxi       [ ja]
0008              (0.94)
0009 Maxi       aber es steht ja nicht [in der dokumentation]
0010 Peter              [wo liegt eigentlich ] meine
0011              gefunne
0012              (0.64)
0013 Maxi       [das ex]plizite programm
0014 Weber      [egal ]
0015              (1.62)
0016 Maxi       des funktioniert
0017              da is ja nur ein plan drin
0018              (0.82)
0019 Weber      der plan is aber in [äh ]
0020 Maxi              [wei]l darauf kann ich ja dann erklärn
0021              aber wenn der jetzt mich auf (so xxx) total fragt
0022              (.) [ warum hab] ich mich jetzt für des entschieden
0023 Weber      [auch noch ]
0024              (0.57)
0025 Maxi       hab [ich ja ni]cht
0026 Hannes      [zu spät ]
0027 xx          (2.63) bzw. ((leises lachen))
0028 Chris      [((lacht))      ]
0029 Peter      [muss ma unterschreiben]
0030              (.)
0031 Peter      das war [jetzt zu wild      ]
0032 Weber      [ja aber jetzt mal]
0033              [also grundsätzlich [is so]
0034 Chris      [nur wenn er auf band [kommt]
0035 Hannes              [ hat ] [doch schon unterschrieben ]
0036 Weber              [von der von der dokumentation]
0037 Hannes      was was denn [auftaucht ]
0038 Peter              [das war ein] scherz
0039 Weber      [müsst ihr erklären können ]
0040 Hannes      [      hat aber schon      ]
0041 Maxi       is [klar]

```

0042 **Weber** [unab]hängig ob ob du jetzt (.) mal (.) als beispiel jetzt
0043 beziehungsweise du die die pläne gemacht hast im (.)
inventor

*** Ende: Kontext Fallanalyse 6 ***

AUSLASSUNG < 2 Minuten

*** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 6 (Hannes) ***

0044 **Hannes** ja genauso
0045 ich glaub stromlaufplan [wird bei den vier seiten auch
keiner so genau drauf gucken]
0046 **Maxi** [die teschnischen zeichnungen sind
sind sind] opti[mal]
0047 **Weber** [ich] sch[on]
0048 **Hannes** [wo][bei ich find es
gut]
0049 **Maxi** [die könn nich
besser sein]
0050 (.)
0051 **Hannes** ich hab gestern von firma_X einen kontrolliert
0052 (0.54)
0053 **Peter** der is schon [weggeschickt]
0054 **Hannes** [der hat den leider] schon abgeschickt
0055 (.)
0056 **Hannes** und ich hab dann abends noch zwei fehler drin gefunden
0057 °hh
0058 (0.54)
0059 **Hannes** also
0060 darauf gesehen dass das grundprinzip
0061 schon mal scheiße aussah
0062 weil die ein ein programm [benutzen]
0063 **Peter** [(merde)]
0064 (.)
0065 **Hannes** was einfach scheiße ist
0066 (0.75)
0067 **Hannes** da is einfach irgendwo ka eins
0068 aber das ver (.) verlinkt die sachen nich wo die sich
befinden
0069 (.)
0070 [da steht irgendwo ka eins]
0071 **Weber** [°hh ((räuspert sich)) hh°]
0072 **Hannes** un der is mit text vergraben
0073 wo man da [ewig lang sucht]
0074 **Peter** [((stöhnt)) hh°]
0075 (0.94)
0076 **Hannes** un dann wollt_er_ne tasterverriegelung machen
0077 die is l[ei]der
[falsch]
0078 [((peter klackt seinen autoschlüssel auf))]
0079 **Maxi** [ach]
0080 du musst zum arzt [ge]

0081 **Peter** [°h] hm ne:
0082 (.)
0083 **Maxi** ach so
0084 [warste gestern]
0085 **Weber** [nicht mehr]
0086 hm_hm
0087 **Hannes** vor allem nicht [mehr]

***** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 6 (Hannes) *****

KEINE AUSLASSUNG

***** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 2 (Peter) *****

0088 **Weber** [frage]
0089 **Hannes** [zu spät]
0090 **Weber** [habt ihr] habt ihr alle
0091 **Weber** [dokumentation] zum gegenlesen mit na mit heim genommen
0092 **Peter** [(s war am montag)]
0093 **Maxi** [ja]
0094 **Chris** [ja]
0095 (0.55)
0096 **Weber** anhang auch?
0097 **Peter** (.) nein
0098 (1.18)
0099 **Maxi** ja
0100 (-) hh°
0101 (0.7)
0102 **Weber** warum [net]
0103 **Hannes** [ja]
0104 für deinen dad
0105 (0.55)
0106 **Peter** warum net
0107 (0.91)
0108 **Weber** [ah ja]
0109 **Maxi** [weil]
0110 wir den nich ausgedruckt ham
0111 (0.66)
0112 **Weber** [habt ihr den habt ihr die digital dabei]
0113 **Peter** [ts: die die wern da schon aggressiv]
0114 die im büro
0115 **Weber** (.) habt ihr den digital dabei
0116 (1.26)
0117 **Chris** <<unterdrückt lachend> nein >
0118 **Peter** ?hm_?hm
0119 **Weber** (.) warum net
0120 (3.64)
0121 **Weber** ((gekeuchtes lachen))
0122 (0.75)

***** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 2 (Peter) *****

0123 **Weber** warum soll ich mir die durchlesen (2.53)

 *** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 3 (Peter) ***

 0124 **Weber** ah ja ne jetzt ma ganz ehrlich
 0125 wieso habt_er den habt hast
 0126 du hast noch digital alles gemacht hascht gesacht
 0127 (.) also pe de ef
 0128 [kann ma doch mitnehme] oder
 0129 **Hannes** [hat sie ja]
 0130 (0.85)
 0131 **Weber** hm
 0132 (0.51)
 0133 **Hannes** hat sie ja
 0134 **Chris** aber für was brauch ich die tagesablaufpläne zuhause zum
 beispiel
 0135 **Peter** [((lacht))]
 0136 **Chris** [((lacht))]
 0137 **Weber** [die net]
 0138 ja aber den elektrischen schaltplan zum beispiel
 0139 wenn man den gleich verändern muss
 0140 (.) [noch mal gegen]lesen
 0141 **Peter** [schaltplan?]
 0142 (.) den kenn isch auswendisch
 0143 schetze kannst a:ch
 0144 ((lacht))
 0145 **Weber** es geht doch nich darum dass du_s auswendig kennst
 0146 es geht bloß darum
 0147 dass ihr(.) vielleicht auch fehlerkorrektur [machen könnt]
 0148 **Peter** [ja]
 0149 **Weber** (.) oder wollt ihr euch nächsten diensttag hinsetzen
 0150 und es denn morgens dann machen
 0151 (1.0)
 0152 **Weber** das möchte ich damit sagen
 0153 **Peter** hm_hm

 *** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 3 (Peter) ***
 (keine Auslassung)

 0154 **Hannes** schaltplan wird nicht mehr korrigiert
 0155 **Weber** °hh
 0156 **Peter** der is [fix] un feddisch
 0157 **Hannes** [fast]
 0158 **Peter** den hab isch feddisch ge[macht]
 0159 **Maxi** [(also/achso)]
 0160 eigentlich [sind die sind die]
 0161 **Weber** [so wie den logoplan]
 0162 **Maxi** die echt ausgewürgt
 0163 [die die teschnischen: äh:]
 0164 **Hannes** [logoplan is auch]

0165 **Maxi** °hh zeichnungen
0166 stromlaufplan und klemmenplan

***** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 1 (Peter) *****
(keine Auslassung)

0167 **Hannes** s_geht uns wirklich grundsätzlich um grafcet
0168 und erst mal um [dokumentation]
0169 **Weber** [ah ja gut]
0170 [aber ich sach mal] [das könnt]
0171 **Peter** [s_grafcet?]
0172 [s_versteh] [isch nisch]
0173 **Weber** [habt ihr den] grafcet
0174 mit mit äh digital?
0175 **Peter** isch weiß gar net wie_s funktioniert
0176 (0.74)
0177 **Maxi** ja
0178 (0.48)
0179 **Peter** <<lachend> ts: >
0180 **Weber** (.) dann: wär das ne super hausaufgabe
0181 (0.99)
0182 **Weber** [ja ne weil]
0183 **Hannes** [wirklich?]
0184 (0.86)
0185 **Weber** das müsst ihr doch wissen
0186 **Peter** isch weiß das es ne (.) abfolge von schritten is
0187 des weiß isch ja
0188 aber mehr weiß isch net
0189 wie man da was: bausteine einsetzt
0190 **Weber** also entweder schickt ihr_s euch
0191 w ähm ähm hascht sie bei digital
0192 (1.22)
0193 **Weber** du hascht digital dabei hascht gesacht
0194 hm oder
0195 **Hannes** digital hat_s niemand

***** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 1 (Peter) *****

Aus Aufzeichnung: Probeprüfung (Gl. Ia1, Nr. 2)

Ausschnitt: 00:00:05-00:03:02h

Beteiligte:

Weber = Fachausbilder für Elektroberufe

Peter = Auszubildender, 2. Abj. (Mechatroniker)

NP = Aufzeichnende (Nikolina Pustički)

*** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 4 (Peter) ***

0001 ((weber und peter betreten den raum))
0002 **Peter** SO,
0003 (-) haben sie geKRIEGT?
0004 (1.79)
0005 **Weber** wie WAS denn,
0006 (0.77)
0007 **Weber** wie war_s für außenstehende?
0008 (1.11) ((NP verlässt den raum))
0009 **Peter** s_ist einfach zu HART bestimmt,
0010 ich weiß JETZT schon wie das wird;
0011 (1.31)
0012 **Weber** ((räuspert sich))
0013 ob die IRgendwas hat;
0014 (2.24)
0015 **Peter** also ich geb AUF;
0016 **Weber** (-) er NIMMT,
0017 er NIMMT noch nicht auf.
0018 (1.04)
0019 **Peter** ISCH geb auf.
0020 und verGESS des;
0021 **Weber** °hh (-) also wir HAM
0022 also ich SA mal,
0023 (-) BEIde haben nicht besser wie drei.
0024 (0.76)
0025 **Peter** <<ff>BEIDE> net?
0026 **Weber** NE.
0027 (2.31)
0028 **Peter** dann dann KRIEG ich,
0029 [GLEICH]
0030 **Weber** [woBEI,]
0031 elek elektrisch war der christian sogar_n TICK besser als
der als der johannes.
0032 (-)
0033 **Peter** <<p>JA:>?
0034 **Weber** (.) JA,
0035 (1.08)
0036 **Weber** aber ihr WISST ja was für fragen kommen.
0037 **Peter** ich isch gehe wieder RAUS?
0038 **Weber** (-) ja KOMM;
0039 schöne SCHÖne,
0040 (0.71)

0041 **Weber** SCHÖne fragen;
0042 ((NP betritt den raum))
0043 **Weber** °h (xxx xxx xxx xxx) gleich los geht_s zur [(xxx xxx),]
0044 **NP** [ja in ORDnung;]
0045 (0.75)
0046 **Weber** weil er kannsch_sich schon mal dann erHOLen
0047 der PEter ne?
0048 **Peter** (-) ich muss wieder RAus,
0049 (.) in meinem kopf krieg ich ANGST,
0050 (-) [wenn es] so ARge fragen sind;
0051 **Weber** [((lacht))]
0052 (1.01)
0053 **Weber** NÖ also
0054 [ah;]
0055 **NP** [es is] ja [NUR,]
0056 **Weber** [die SIND,]
0057 **NP** [das is] ja nur ne PRObe;
0058 **Weber** [ich SACH,]
0059 is ganz nette stimmung Oder?
0060 (0.77)
0061 **NP** [JA,]
0062 **Peter** [<<flüsternd>tat]SÄCHlich?

*** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 4 (Peter) ***

Aus Aufzeichnung: Gruppenpräsentation (Gl. Ib, Nr. 10)

Ausschnitt: 00:01:12-00:04:07h

Beteiligte:

Rieß, Rüdiger, Möller = Externe Fachausbilder (Prüfer)

Chris, Hannes, Maxi und Peter = Auszubildende, 2. Abj. (Mechatroniker)

```

-----
*** Ausschnitte: Fallanalysen 7 (Hannes), 9 (Chris) und
Kontext zu Fallanalyse 12 (Maxi) ***
-----
0001 Peter      jetzt mach AN oder was;
0002           (0.95)
0003 Maxi      und noch SAFT;=
0004           =ne?
0005           (0.96)
0006 Chris     SAFT,
0007           ((lacht))
0008 Peter     saft muss AUCH sein,
0009 Maxi      SAFT-
0010 Chris     SCHIEB ma da nei;
0011 Peter     SPANnung wär [au nicht schlecht;   ]
0012 Chris           [s_merkt man GAR nicht?]
0013 Maxi      NEIN.
0014           (3.57)
0015 Maxi      mach da ma AN,
0016 Peter     JA-
0017           (4.71)
0018 Peter     drüben AUCH,
0019 Maxi      NE-
0020           (-)
0021 Maxi      das_s eGAL,
0022 Peter     und jetzt schieb NEI,
0023           (5.05)
0024 Maxi      SIN_mir so weit?
0025           (-)
0026 Christ    mach ma AN,
0027 Peter     DINGens irgendwo,
0028           (4.77)
0029 Peter     el ES schalter vielleicht aus?
0030           (-)
0031 Hannes     ist da die SPANnung dabei,
0032           (1.53)
0033 Peter     °hhh hast du BEIde an?
0034           (4.4)
0035 Maxi      ((hustet))
0036           (2.43)
0037 Hannes     JETZT,
0038           (3.6)
0039 Peter     simmer dann (.) so WEIT?
0040           (1.05)

```

```

-----
*** Beginn: Ausschnitt Fallanalyse 12 (Maxi) *** bzw.
*** Weiter: Fallanalysen 7 (Hannes) und 9 (Chris) ***
KEINE AUSLASSUNG
-----
0041 Maxi können wir mal den herrn RIEß holn?
0042 Hannes solln WIR_N holen?
0043 (0.78)
0044 Hannes herr RIEß?
0045 Maxi da IS er schon.
0046 (2.24)
0047 Peter wer erzÄHLt_n des?
0048 (-)
0049 Maxi der joHANNes und ich machen;
0050 Hannes [ soll] jetzt Einer reden,
0051 oder DU [und ich? ]
0052 Peter DU machst das;
0053 DU.
0054 Maxi <<nickend> DU >;
0055 (1.73)
0056 Hannes also zur PRäsentation;
0057 wir sind von der gruppe firma_Y?
0058 mechatroniker zweitausend_JAHR,
0059 (.) also ich bin der johannes ENGel,
0060 (-) der peter SCHOLZ?
0061 maxi BAUer,
0062 und der chris KONstantin.
0063 (0.82)
0064 Hannes zu unserm proJEKT?
0065 (-) n_FÖRderband?
0066 (0.87)
0067 Hannes auf_n kundenauftrag n_FÖRderband zu bauen,
0068 (.) das (.) ähm:-
0069 (-) aluMInium (.) zylinderteile aussortiert,
0070 (.) große AUSSortiert-
0071 kleine DURCHfahren lässt,
-----
*** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 7 (Hannes) ***
KEINE AUSLASSUNG
-----
*** Weiter: Fallanalysen 9 (Chris) und 12 (Maxi) ***
-----
0072 (-) KUNDenauftrag,
0073 (.) mit bestimmten beDINGungen,
0074 (-) die VORgegeben waren,
0075 durch die beTRIEBSmittel,=
0076 =durch den MoTor,
0077 Hannes (-) und d_rest wurde dann von uns komplett als GRUppe,
0078 (-) entWORfen,
0079 (.) gePLANT und gebaut.
0080 (1.39)

```

0081 **Hannes** kurz zur ANlage?
0082 (-) VORne,
0083 (-) das is_es BAND,

***** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 12 (Maxi) *****

***** AUSLASSUNG < 2 Min. *****

***** Weiter: Fallanalyse 9 (Chris) *****

0098 **Hannes** (-) wenn die (.) spannung ANliegt,
0099 wenn man_s band EINschaltet,
0100 (-) würde ich dem KUNden durch ne ?-
0101 (-) sollt der NOTaus betätigt sein?
0102 oder wenn mans EINschaltet ne störung be-
0103 ähm (.) beSTEHN,
0104 (-) leuchtet ne rote rote el e: DES?
0105 plus Rote störungsleuchte,
0106 dass der kunde erKENNT,
0107 dass ebnd ne störung besteHT,
0108 (-) ZUSätzlich,
0109 (-) wird ANgezeigt,
0110 (.) wo das proBLEM is?=
0111 =sch_störung NOThalt?
0112 **Rieß** hm
0113 (-) hm_hm
0114 °hhh hh°
0115 **Hannes** entRIEgeln,
0116 (-) dann wird noch durch den KUNden erfordert,
0117 dass er eben den FEHler,
0118 (-) bewusst WAHRnimmt und resettet,
0119 **Rieß** hm_hm
0120 (-)
0121 **Hannes** und dann lässt sich das BAND zuschalten.
0122 (-) dann LEUchten die grüne el e des,
0123 (-) wenn die (.) spannung ANliegt,
0124 (1.22)
0125 **Hannes** und wenn mans beDIENen kann.
0126 (0.95)
0127 **Hannes** dann wird eben VORne,
0128 (-) durch den beDIENER,
0129 (-) ein TEIL draufgelegt?

***** AUSLASSUNG ca. 40 Sek. *****

0148 **Hannes** große teile werden eben AUSsortiert,
0149 jetzt mal als komPLETten durchgang,
0150 (4.23)
0151 **Hannes** wenn der kunde jetzt_n KLEInes teil hat?
0152 (0.89)
0153 **Hannes** sollte_s bis zum ende DURCHfahn,
0154 sodass es am ende des bandes ABgreifen kann?

0155 (2.69)
0156 **Hannes** und bleibt eben hinten in der LICHschränke liegen,
0157 sodass der kunde keine Möglichkeit hat,
0158 (-) VORne?
0159 n_TEIL draufzulegen,
0160 und das BAND erneut zu starten?
0161 dass keine geFAHR davon ausgeht,
0162 dass hinten das teil RUNterfällt.
0163 erst wenn das teil WEG ist?
0164 (-) lässt sich die ANlage wieder zuschalten.

***** Ende: Ausschnitt Fallanalyse 9 (Chris) *****

8.3 Rechtliche Anmerkungen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung der Verfasserin. Alle Rechte vorbehalten.

Zum Schutz der aufgezeichneten Personen und der Unternehmen, bei denen die Datenerhebung stattgefunden hat, können und dürfen die erhobenen Daten (auch ausschnittsweise) nicht unautorisiert weitergegeben werden. Eine Weiterverwendung bedarf der Rücksprache und Genehmigung durch die Forschende oder durch die Aufgezeichneten.

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Nikolina Hartmann-Pustički, geb. Pustički

Geburtsdatum: 02.10.1985

Ausbildung

2014-2019 Promotionsstudium an der Universität Zürich, Deutsches Seminar,
Lehrstuhl Hausendorf

2005-2010 Magisterstudium an der Universität Leipzig, Studium der Fächer
Germanistik, Ost- und Südosteuropawissenschaften sowie Russistik

Berufserfahrung

2011-2014 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache,
Mannheim